

Universität Erfurt – Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
MA Sonder- und Integrationspädagogik

Erstprüferin: Dr. Birgit Jäpelt

Zweitprüfer: Reinhard Slotta

Masterarbeit

## **Zum Umgang mit dem Fremden**

- ausgewählte Aspekte in (sonder-)pädagogischen  
Handlungskontexten

Abgabe am: 14.09.2017

Eingereicht von Antje Piehl

Matrikelnr.: 31877

Kontakt: [antje.piehl@uni-erfurt.de](mailto:antje.piehl@uni-erfurt.de)

Anschrift:

Antje Piehl  
Michaelisstraße 18  
99084 Erfurt

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
1 Begriffsklärung .....	9
1.1 Kulturanthropologische Perspektive.....	9
1.2 Philosophische Perspektive .....	11
1.3 Psychoanalytische Perspektive.....	12
1.4 Perspektiven der klassischen Soziologie .....	13
2 Fremdheit als soziale Konstruktion.....	16
2.1 Was ist (sozialer) Konstruktivismus?.....	16
2.2 Wie wird aus (sozial-)konstruktivistischer Sicht das Fremde erklärt? .....	17
3 Gegenwärtige Fremdheitskonstruktionen in Deutschland .....	25
3.1 Fremdheit in der Postmoderne und in politischen Diskursen.....	25
3.2 Fremdheit und Identität.....	28
3.2.1 Nation als Modus von Identität .....	28
3.2.2 Ethnizität als Modus von Identität.....	30
4 Fremdheit als Basis für Vorurteile und Bezug zur (Sonder-)Pädagogik .....	31
4.1 Fremdheitszuschreibung als Abwertung .....	33
4.2 Bildung und Arten von Vorurteilen .....	35
4.3 Funktionen von Vorurteilen .....	36
4.4 Gesellschaftliche und individuelle Folgen von Vorurteilen.....	38
4.5 Studie: Vorurteile und Stereotype im sonderpädagogischen Arbeitsalltag .....	39
4.6 Resümee Vorurteile .....	40
5 Bedeutung für die (Sonder-)Pädagogik .....	41
5.1 (Sonder-)Pädagogisches Selbstverständnis und Inklusion.....	46
5.2 Kontakthypothese und ihre Bedingungen .....	49
5.3 Kompetenzen und Haltungen der (sonder-)pädagogischen Professionalität .....	51
5.4 (Selbst-)Reflexion .....	58
5.4.1 Vielfalt an Perspektiven Raum geben.....	59
5.4.2 Die Verwendung von Kulturkategorien .....	61

5.4.3	Bewusstsein über Machtasymmetrien in sozialen Beziehungen .....	62
5.4.4	Die Rolle von Wissen und Nicht-Wissen .....	63
6	Resümee .....	65
	Literaturverzeichnis.....	72
	Eidesstattliche Erklärung.....	81

# Einleitung

Der weltweite Migrationsprozess ist ein Kennzeichen der gesellschaftlichen Veränderungen seit Mitte des vorigen Jahrhunderts. Noch nie waren so viele Menschen auf der Flucht wie heute (vgl. Pro Asyl, 2017, o. S.). Gleichzeitig treibt der technische Fortschritt globale Vernetzungen und den Informationsaustausch an. Auch durch zunehmenden Massentourismus kommen immer mehr Menschen mit „fremden Kulturen“ in Kontakt und kommunizieren mit Menschen aus unterschiedlichen Ländern der Welt. Daher ist Fremdheit nicht nur im Sinne der Begegnungen von Menschen aus unterschiedlichen Regionen der Welt sehr präsent, sondern auch die Reaktionen darauf, wie etwa Neugier, Ablehnung oder gar Angst. Als „Fremde“ beschriebene Menschen irritieren durch „ihre“ Unzuordbarkeit. Kommen sogenannte „Fremde“ z. B. nach Deutschland, stellen sie allein durch ihre Anwesenheit das, was „hierzulande“ vertraut und gewiss ist, in Frage. Sie werden dafür verantwortlich gemacht, dass das, was bisher funktional war, nicht mehr funktional ist. Sie werden zu den Untersuchten, damit „wir“ „sie“ verstehen und damit „sie“ sich integrieren – was oft implizit meint, dass sie sich gänzlich an uns anpassen sollen.

Menschen leben seit Jahrzehnten in multikulturellen, heterogenen Gesellschaften zusammen, „Vielfalt ist normal“ (Wagner, 2017) heißt es. Dennoch besteht eine Abwehrhaltung gegenüber „dem Fremden“, mit dem aktuell meist Menschen „mit Migrationshintergrund“ bzw. „mit Migrationsgeschichte“ oder „Geflüchtete“, vornehmlich Menschen aus östlichen Gebieten Europas und Menschen nicht-europäischer Herkunftsländer assoziiert werden. Seit der Wirtschafts- und Eurokrise sowie der Zunahme von Fluchtbewegungen aus Kriegs- und Krisenregionen nach Westeuropa ist in vielen europäischen Ländern ein politisches Klima entstanden, in dem demokratische Errungenschaften, die Verteidigung der Menschenrechte und Solidarität mit Menschen in extremen Notsituationen immer weiter zurückgedrängt werden. Medien berichten von einem sogenannten „Rechtsruck“ Europas, da sich extrem rechte und rechtspopulistische Parteien und Gruppierungen nicht nur in Deutschland, wie z. B. durch die „Alternative für Deutschland“ (AfD) oder die „Identitäre Bewegung“, sondern z. B. auch in Polen, Frankreich und Österreich etablieren und neue Wähler\*innen für sich gewinnen konnten (vgl. Schmitz, 2016, S. 81).

Es kommt zur Konstruktion individuell verschiedener Fremd- und Feindbilder, welche nicht nur die Politik entscheidend beeinflusst, sondern auch die Medien sowie das persönliche und berufliche Umfeld. Diskussionen kommen über das, was noch gesagt

werden kann, auf. Mit dem Verweis auf die persönliche Rede- und Meinungsfreiheit wird „immer häufiger“ (Kollender & Grote, 2016, S. 93) ein rassistisches Sprechen und Handeln in einem Kampf um die eigenen Grundrechte umetikettiert. Versteckter Rassismus und subtile Formen von Vorurteilen und Stereotypen gegenüber dem Anderen sind weit in allen Teilen und Schichten der (deutschen) Gesellschaft verbreitet und hartnäckig gegenüber ihrer Veränderung. Implizite Vorurteile und indirekt abwertende, stigmatisierende Beschreibungen, z. B. bezüglich Menschen mit Migrationshintergrund, sind auch dort vorzufinden und wirksam, wo sie nicht vermutet werden, wie z. B. unter (Sonder-)Pädagog\*innen und Sozialarbeiter\*innen. Dies wird in wissenschaftlichen Diskursen nur selten und ungenügend zum Ausdruck gebracht (vgl. Roulin & Calabrese, 2015) sowie auch in Inklusionsdiskursen und -praxen nicht hinreichend berücksichtigt (vgl. Widmer-Rockstroh, Hömberg & Petzold, 2016, S. 197ff.).

Unter der Vorstellung, dass die globalen Aus- und Zuwanderungen auch die Strukturen in (sonder-)pädagogischen Teams beeinflussen, demnach zukünftig mehr Fachkräfte mit Migrationshintergrund (als es aktuell in der Bundesrepublik Deutschland der Fall ist) in (Sonder-)Pädagog\*innenteams zu finden sind, möchte ich darstellen, inwiefern der Umgang mit Fachkräften mit Migrationshintergrund als „Fremde“ unter Kolleg\*innen in (sonder-)pädagogischen Berufszweigen problematisch ist. Dementsprechend ist das Ziel der vorliegenden Arbeit, aufzuzeigen, inwiefern (sonder-)pädagogische Professionalität einen Beitrag dafür leisten kann, in interkulturellen (sonder-)pädagogischen Teams vorurteilsbewusst zusammenzuarbeiten. Der Fokus in dieser Arbeit liegt damit auf den meist subtilen, unterbewussten Vorurteilen und Stereotypen, auf der bewussten Auseinandersetzung mit diesen und die Möglichkeiten, diese zu minimieren.

### **Persönlicher Zugang zum Thema**

Der Umgang mit dem Fremden beschäftigt mich auf eine persönliche Art und Weise. Während meines Sonder- und Integrationspädagogikstudiums lernte ich viel über Menschen, die als behindert beschrieben werden, kennen. Darüber hinaus brachte mich mein Studium in den unmittelbaren Kontakt mit Menschen, die z. B. in einer „Werkstatt für behinderte Menschen“ beschäftigt sind. Nach einem längeren Praktikum in solch einer Werkstatt glaubte ich zu wissen, wie die Menschen, die ich dort im Arbeitsalltag begleiten durfte und in persönlichen Gesprächen über Privatangelegenheiten näher

kennenlernte, *wirklich* sind (z. B. durch Wissen, was zu den jeweiligen Vorlieben gehört, was für sie wichtig ist, was sie verärgert).

In einer zufälligen Begegnung mit einer Frau (Sabine<sup>1</sup>) aus der besagten Werkstatt wurde mir bewusst, dass ich nicht weiß, wie sie *wirklich* sind. Nach meiner persönlichen Einschätzung hatte ich Sabine als einen sehr aktiven, aufgeschlossenen und herzlichen Menschen in Erinnerung. Durch die Begegnung mit ihr, wurde mir bewusst, dass meine Bilder im Kopf über sie unvollständig und nur durch vermeintliche Gewissheiten geprägt sind. Dieses Aufeinandertreffen mit ihr beschäftigte mich noch sehr lange. Weitere Auseinandersetzungen damit weckten zunehmend mein Interesse für das Thema Fremdheit bzw. den Umgang damit.

Die Situation mit Sabine und meine Gedanken dazu möchte ich kurz schildern:

Etwa ein halbes Jahr nach meinem Praktikum traf ich Sabine zufällig an einer Straßenbahnhaltestelle in Erfurt. Nach einer kurzen Begrüßung blickte Sabine auf die Thügida<sup>2</sup>-Demonstrant\*innen, die mit Deutschland-Fahnen in der Hand über den Erfurter Domplatz liefen. Dann nickte sie und sagte, dass diese Demonstrationen sehr wichtig seien. Daraufhin schilderte sie mir ihre Wahrnehmung über „Ausländer“. Sie könne es sich nicht vorstellen, was „all die Ausländer“ hier in Deutschland wollen. „Die Ausländer“ seien „gefährliche Diebe“, und wenn „man“ nicht aufpasse, nehmen „die“ „einem“ die Handtasche weg, das habe sie selbst schon in der Straßenbahn beobachtet. Ich versuchte ihr zu erklären, dass von dem Verhalten eines Einzelnen, der nach ihrer Sicht ein „Ausländer“ war, nicht auf das Verhalten aller „Ausländer“ geschlossen werden kann. Doch leider trennten uns dann die Wege, da sie in die Straßenbahn einsteigen musste.

Diese Begegnung löste in mir starke Gefühle der Irritation und des Unverständnisses aus. Ich hatte mich in ihr getäuscht. Sie kam mir plötzlich vor wie eine Fremde. Ich verspürte in mir den Drang, mit ihr über die Sinnhaftigkeit von Demonstrationen wie die der Thügida zu sprechen. Wie kann ein Mensch, der selbst Vorurteile und Diskriminierung erfährt oder erfahren hat<sup>3</sup>, sich so generalisierend und abwertend über andere äußern? Ich fragte mich: Müssten nicht gerade Menschen *wie sie* gelernt haben, welchen Schaden es anrichtet, jemanden auszugrenzen und abzuwerten, und dass es aus diesem Grund besser wäre, sich solidarisch mit solch „anderen“ oder gar „fremden“ Menschen zu verhalten?

Diese Gedanken zeigen mir, dass ich selbst in Kategorien denke und Zuschreibungen verwende, die impliziten Rassismus beinhalten. Allein die Beschreibung „Menschen *wie sie*“ verweist auf eine stark verallgemeinernde Zuschreibungspraxis. Ich separiere bereits, indem ich mir herausnehme, in Frage zu stellen, warum „Menschen mit Beeinträchtigung“ überhaupt auf die Idee kommen, Menschen wegen ihrer Herkunft und differentem Aussehen abzuwerten.

---

<sup>1</sup> Name geändert.

<sup>2</sup> Die Abkürzung „Thügida“ steht für „Thüringen gegen die Islamisierung des Abendlandes“.

<sup>3</sup> Da Sabine in einer Werkstatt für behinderte Menschen arbeitet, welches aus meiner Sicht eine separierende Einrichtung ist, gehe ich davon aus, dass sie dadurch diskriminiert wird.

Die Situation führte dazu, dass ich anfang, mir eigene Bilder über „Menschen mit Beeinträchtigung“ bewusst zu machen und kritisch zu hinterfragen, genauso wie auch meine Bilder über „Menschen mit Migrationshintergrund“. Da mein Interesse groß ist, Menschen in besonderen Lebenslagen zu begleiten und (wo nötig) Menschen aus einer systemisch-konstruktivistischen Haltung heraus zu unterstützen, frag(t)e ich mich weiter: „Inwiefern sind Bilder im Kopf über Menschen in (sonder-)pädagogischen Beziehungen sinnvoll?“, „Gehört die Macht zu unterscheiden nicht zur (sonder-)pädagogischen Professionalität dazu?“, „Inwiefern begegnen (Sonder-)Pädagog\*innen innerhalb des Teams „dem Fremden“ und werden dadurch verunsichert oder gar beeinträchtigt?“

Die geschilderte Situation lässt auch etwas von meinem persönlichen Umfeld erahnen. Ich lebe in Erfurt (Thüringen, Deutschland), einer Region, in der der beschriebene Rechtsruck sichtbar und erlebbar wird, z. B. durch regelmäßige Großdemonstrationen rechtsgesinnter Parteien oder durch legitime Durchführung deutschlandweit bekannter Rechtsrockfestivals. Hier zeigt sich der Hass und die Angst gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund, Asylbewerber\*innen bzw. Geflüchteten besonders deutlich und wird allgegenwärtig. Wären es nur die offensichtlich Hassenden, die eine Abschottungspolitik durchsetzen wollen und Menschen mittels Parolen abwerten und diffamieren, wären diese Menschen mir nicht „fremd“. Unter den Anhängern extrem rechter oder rechtspopulistischer Parteien lassen sich auch gut gebildete Menschen oder Menschen aus der sogenannten Mittelschicht finden. Sie sind es, die mich irritieren, mich verunsichern und in mir Fremdheitsgefühle erwecken.

Nicht zuletzt sind es meine eigenen Familienmitglieder, die in Gesprächen abwertende Aussagen über Menschen mit Migrationshintergrund treffen und dadurch auf mich plötzlich „fremd“ wirken. Ich nehme wahr, wie sie aus einer machtvollen Position heraus über Menschen mit Migrationshintergrund und deren islamischen Glauben sprechen. Zugleich nehme ich mich wahr, wie ich irritiert, wütend, traurig aber auch gehemmt bin, um mit ihnen in den Dialog zu treten.

Vor diesem Hintergrund ist die Auseinandersetzung mit dem adäquaten „Umgang mit dem Fremden“ auch für mich persönlich besonders bedeutsam.

## **Fragestellung und Aufbau der Arbeit**

Auf folgende zwei Fragen möchte ich versuchen, Antworten zu finden:

- 1) Welche Theorien erweisen sich als nützlich und hilfreich im Versuch der Deutung und des Verstehens von Fremdheit bzw. für den Umgang mit Fremdheit?
- 2) Inwiefern tragen Kompetenzen, Haltungen und Werte dazu bei, mit interkulturell bedingter Fremdheit innerhalb (sonder-)pädagogischer Teams professionell vorurteilsbewusst umzugehen?

Dabei werden vorrangig Fremdeheitszuschreibungen dargestellt, die als subtile Vorurteile und Stereotype gegenüber Menschen nichtdeutscher Herkunftsländer bzw. Menschen mit Migrationshintergrund/-geschichte geäußert werden. Andere Differenzkategorien, wie etwa Geschlecht, Alter, Behinderung etc. werde ich nicht als Schwerpunkt bearbeiten.

Handlungskontexte (sonder-)pädagogischer Professionalität werde ich in der vorliegenden Arbeit auf die Kommunikation und Beziehung der Mitglieder in interkulturellen (sonder-)pädagogischen Teams im Arbeitsumfeld beschränken und damit klassische Handlungskontexte, wie etwa das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen in Schulen (Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung) oder den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, nicht explizit herausarbeiten bzw. diese nur bedingt erwähnen. Die vorliegende Auseinandersetzung bezieht sich demnach hauptsächlich auf den Aus- und Weiterbildungskontext von professionellen (Sonder-)Pädagog\*innen, welcher vor allem in den letzten zwei Kapiteln auf konkrete Handlungs- und Umsetzungsmöglichkeiten überprüft wird.

Meine Arbeit habe ich wie folgt aufgebaut:

Im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit werde ich einleitend den Begriff „Fremdheit“ aus den Blickwinkeln vier verschiedener Disziplinen betrachten.

Im zweiten Kapitel werde ich analysieren, wie Fremdheit in Deutschland gesellschaftlich konstruiert wird und die damit verbundene natio-ethno-kulturelle Vielfalt auf ihre Schwierigkeiten und Chancen erörtern. (Sozial-)Konstruktivistische Perspektiven bilden den theoretischen Rahmen für die vorliegende Auseinandersetzung.

Nach den ersten zwei Kapiteln möchte ich im dritten Kapitel klären, inwieweit aktuelle gesellschaftliche Diskurse (in Deutschland) Fremdheit aufgreifen und darstellen. Es wird gezeigt, inwiefern sich Identitäten über die Zugehörigkeit zu einer Nation und Ethnie konstruieren.

Im vierten Kapitel soll aufgezeigt werden, unter welchen Bedingungen Fremdeheitszuschreibungen Vorurteile und Stereotype implizieren und eine Basis dafür



schaffen. Verschränkungen zur (Sonder-)Pädagogik werde ich exemplarisch an einer Studie und den Ergebnissen dieser verdeutlichen.

Das darauffolgende fünfte Kapitel greift das Thema Inklusion auf und leitet aus dem „Index für Inklusion“ nach Boban & Hinz (2003) einen Werterahmen für die (sonder-)pädagogische Professionalität ab. Auf dieser Basis wird nach nützlichen Möglichkeiten des Umgangs mit interkultureller Vielfalt (bzw. Fremdheit) innerhalb (sonder-)pädagogischer Teams gesucht, wodurch eine Auswahl sinnvoller Rahmenbedingungen sowie Kompetenzen und Haltungen von (Sonder-)Pädagog\*innen analysiert und vorgestellt wird. Nach einem Abschnitt zur (Selbst-)Reflexion fasse ich im Resümee die wichtigsten Gedanken meiner Arbeit zusammen und gehe im Hinblick auf Inklusion auf konkrete Handlungsmöglichkeiten ein.

# 1 Begriffsklärung

Das Fremde lässt sich auf keiner Landkarte einzeichnen und ist keine objektive Eigenschaft von Menschen oder Dingen – trotzdem hat es die Wahrnehmung von Fremdheit zu allen Zeiten und für alle Kulturen gegeben. Um sich dem komplexen Thema „Fremdheit“ anzunähern, möchte ich in den folgenden Absätzen ausgewählte Fremdheitsperspektiven<sup>4</sup> beschreiben. Die Darstellung der verschiedenen Zugänge ist nur eine von mir getroffene, somit subjektive Auswahl und hat daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit, weder hinsichtlich der ausgewählten Perspektiven, noch der geschilderten Inhalte. Vielmehr soll es Ziel sein, den Facettenreichtum von Fremdheitsbeschreibungen aufzuzeigen, mit dem übergeordneten Ziel auf eine für diese Arbeit *nützliche* Definition von Fremdheit bzw. dem Fremden hinzuarbeiten.

## 1.1 Kulturanthropologische Perspektive

Kerstin Gernig zeigt durch ihr Sammelwerk über Konstruktionen des Fremden aus europäischer Perspektive, wie „der fremde Körper“<sup>5</sup> (Gernig, 2001, S. 16) vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert in Reiseberichten mittels klassifikatorischen Darstellungen in ethnographischen Schriften und durch die Inszenierung in künstlerischen Performances wahrgenommen worden ist. In ihrer Einleitung erklärt Gernig (ebd., S. 16ff.), dass es in der Geschichte schon immer Fremdheitserfahrungen gegeben hat. Zum Beispiel gibt es bestimmte kulturgeschichtliche Figuren des Fremden: „Wilde‘, ‚Hexen‘, ‚Wahnsinnige‘, ‚Zigeuner‘, ‚Schwarze‘, ‚Orientale‘ oder auch ‚Juden‘“ (ebd., S.16), die als sogenannte Fremde stigmatisiert wurden. Eine andere Facette der Fremdheitserfahrung kann auch inhaltlich bestimmt werden, indem das Fremde als das „Unbekannte, wie das Heilige, Böse, Unheimliche, Unbewußte [sic] usw.“ (ebd.) umschrieben wird. Das Fremde ist vor diesem Hintergrund etwas Reales, was existiert und beschrieben werden kann.

Bei der Wahrnehmung des Fremden werden widerstreitende Gefühle in Bezug gebracht, wie z. B. Faszination und Bedrohung, Bewunderung und Ekel, Mitleid und Dankbarkeit (vgl. ebd.). Die Fremdheitserfahrung kann zwei gegensätzliche Folgen haben: entweder

---

<sup>4</sup> Bei der Auswahl habe ich bewusst auf eine (sonder-)pädagogische Perspektive von Fremdheit verzichtet, da im Kapitel 2 „Fremdheit als soziale Konstruktion“ eine Wahrnehmung und ein Umgang von und mit Fremdheit beschrieben wird, die als (sonder-)pädagogische Perspektive gedacht werden kann.

<sup>5</sup> Gemeint sind Menschen nicht-europäischer Herkunft. Bei Gernig (2001) sind es Herkunftsländer wie z. B. China, Japan, Indien, Türkei.

die Verfestigung der eigenen Identität über Abgrenzungsverfahren oder die Erschütterung der eigenen Identität bis hin zur eigenen Entfremdung<sup>6</sup> (vgl. ebd. S. 16f.). Wenn es um die Frage geht, mit welchen Einstellungen dem Fremden begegnet wird, so ist es für Gernig (vgl. ebd. S. 18) ausschlaggebend, ob der\*die Betrachter\*in den\*die Andere\*n als Figur für das Fremde innerhalb der eigenen Kultur wahrnimmt oder ob der vertraute kulturelle Rahmen zur Wahrnehmung des Fremden verlassen wird, z. B. durch eine Reise in ein (fremdes) Land. Da sich in Gernigs Sammelwerk (2001) vor allem Beiträge überseeischer Begegnungen finden lassen, sind die meisten dort beschriebenen Einstellungen gegenüber dem Fremden zugeneigt (xenophil). Im Umkehrschluss ließe sich daraus die These ableiten, dass die Haltung zum Fremden innerhalb des eigenen, vertrauten kulturellen Rahmens sich eher als eine dem Fremden gegenüber ablehnende (xenophobe) beschreiben lässt.<sup>7</sup>

„Der fremde Körper“ (ebd., S. 18) ist aus kulturanthropologischer Sicht Ausdruck einer kulturell bedingten Vorgeschichte. Dies zeigt sich z. B. an der unterschiedlichen Kleidung, den unterschiedlichen Ritualen oder den unterschiedlichen Essgewohnheiten. Die Differenz zu „de[m] fremde[n] Körper“ (ebd.) sind dem (europäischen) Betrachter dabei keinesfalls gleichgültig: „Der Umgang mit dieser Differenz reicht von detailreichen Beschreibungen des unbekannten Aussehens und Benehmens über topisch wiederkehrende Stereotype bis zu rassenideologischen Vermessungen, Klassifizierungen und Bewertungen“ (ebd.). In der kulturanthropologischen Sicht ist es von Bedeutung, dass das Fremde zwar als real existierendes Phänomen beschrieben wird. Zugleich sagen die Beschreibungen des Fremden immer etwas über den Beschreibenden aus: „Die Bilder vom Anderen sind ... zentraler Ausdruck der jeweiligen Beziehung und der mit ihm verknüpften Hoffnungen, Erwartungen und Projektionen.“ (ebd.).

Während in Großbritannien und in den USA vor allem das Fremde unter kulturellen und sozialen Gesichtspunkten untersucht worden ist, wurde in der Zeit des Nationalsozialismus Menschen vor allem nach biologischen und ideologischen Aspekten bewertet (Dilger, 2015, o. S.). Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Fach Rassenkunde abgeschafft (vgl. ebd.). Im Fokus standen vorrangig die einzelnen Ethnien und die dazugehörige Kultur (vgl. ebd.).

Festzuhalten bleibt, dass sich bis heute die (Sozial-) und Kulturanthropologie dahingehend entwickelt hat, dass das Fremde nicht nur in anderen Kulturen gezeigt wird,

---

<sup>6</sup> „Entfremdung“ meint hier die Erfahrung des Fremdwerdens des bislang scheinbar Vertrauten.

<sup>7</sup> Diese These wird z. B. von der Erziehungswissenschaftlerin und Migrationspädagogin Astrid Messerschmidt geteilt (vgl. Messerschmidt, 2005, S. 217).

sondern dass ein Verständnis dafür elaboriert wird, wie Menschen anderer Kulturen mit verschiedenen Herausforderungen ihrer Zeit umgehen (vgl. ebd.).

Im nächsten Absatz geht es um einen philosophischen Zugang zum Thema Fremdheit, vor allem mit Hilfe Sartres Gedanken über den fremden Anderen.

## 1.2 Philosophische Perspektive

Prof. Dr. Peter Kamptis, österreichischer Philosoph, umschreibt das Fremde, indem er zunächst Synonyme für das Fremde findet: „das Problem des Fremden, des Unbekannten, des Unvertrauten, des uns Irritierenden oder Beunruhigenden“ (Kamptis, 1993, S. 9). Wie auch Gernig (2001, S. 16) erklärt Kamptis (1992, S. 10), dass es den Umgang mit dem Anderen<sup>8</sup>, historisch betrachtet, schon immer in irgendeiner Form gegeben hat und es damit kein neuartiges *Problem*<sup>9</sup> darstellt. Der Umgang mit dem Fremden sei demnach als eine grundlegende Erfahrung eines Menschen zu verstehen, was z. B. heißt, sich mit Ambivalenzen wie (Gast-) Freundschaft und Feindschaft oder Integration und Separation auseinanderzusetzen (vgl. ebd.).

„Das Problem des Anderen ...[ist] ein Versuch, das einzuholen, was nicht mit dem Selbst oder mit dem Ich identisch ist“ (ebd.). Die Wahrnehmung des Gegenübers als einen Anderen bedeutet demnach, dass das Ich sein\*ihr Gegenüber einem Vergleich mit der anschließenden Feststellung einer bestimmten Differenz unterzieht (vgl. ebd.). Der Versuch, das Andere in Sprache zu fassen, setzt der festgestellten Differenz entsprechend eine Vorentscheidung des Betrachters voraus (vgl. ebd.). Das „auf sich selbstbezogene Ich“ (ebd., S. 11) wird zum Ausgangspunkt, von dem her alles bestimmt wird (vgl. ebd.). „Immer ist das Eigene als das Identische und Entscheidende in der Abgrenzung gegenüber dem Anderen empfunden worden“ (ebd., S. 12). Aufgrund dieser Annahme sei es, so Kamptis, von Anfang an möglich gewesen, Andere abzustößen und auszugrenzen sowie Anderen weniger Wert zuzuschreiben bis hin zum „Haß [sic] und zur Vernichtung“ (ebd.).

Kamptis greift Annahmen von Jean-Paul Sartre auf, einem radikalen Vertreter der abendländischen Philosophie. Nach Sartre entzieht der\*die Andere durch sein\*ihr bloßes Auftauchen die zentrale Stellung des Ichs (vgl. ebd., S. 14). Das Ich wird durch die Beobachtung des\*r Anderen zum Objekt unter Objekten und ist nicht mehr nur Subjekt (vgl. ebd.). Das Ich wird dadurch ebenso zum\*r Fremden, was einen

---

<sup>8</sup> Der Begriff „das Andere“ ist hier als Synonym für „das Fremde“ zu verstehen.

<sup>9</sup> Durch die Formulierung „Problem des Anderen“ (vgl. ebd., S. 10) wird deutlich, dass der Autor mit Fremdheitserfahrungen vorrangig negative Assoziationen herstellt.

Perspektivwechsel und Reflexionsmöglichkeiten auslösen könnte. Doch für Sartre bleiben eher negative Folgen durch die Begegnung mit dem\*n Anderen wie z. B. das Ausgeliefertsein und der Kontrollverlust von größerer Bedeutung. Der\*die Andere ist und bleibt dadurch ein beunruhigender, störender und irritierender Faktor für die Selbstgewissheit des Ichs und wird zwangsläufig als Bedrohung, als Feind und als „unübersehbare[r] Skandal“ (ebd., S. 16) betrachtet. Es gibt eine scheinbar für immer unüberbrückbare Differenz zwischen dem Ich und dem\*der Anderen.

Ähnlich negativ wie Sartre konnotieren Vertreter\*innen der Psychoanalyse das Fremde, was im folgenden Absatz diskutiert werden soll.

### **1.3 Psychoanalytische Perspektive**

Innerhalb der Psychoanalyse wurde das Fremde bislang nicht zum zentralen Gegenstand (vgl. Erdheim, 2002, S. 21f.). Jedoch erscheint das Thema „das Fremde“ in vielerlei Gestalten, wie z. B. das Unheimliche, das Bisexuelle, das Es oder der Trieb (vgl. ebd.). Nach Freud entsteht das Fremde „im Umgang mit unlustvolle[m] Erleben“ (Aydin, 2009, S. 78). Dabei wird alles das, was Unlust bereitet, vom Ich in die Außenwelt projiziert (vgl. ebd.). Das unheimlich Fremde ist demnach ursprünglich etwas Eigenes, das verdrängt werden muss (vgl. Erdheim, 2002, S. 26).

„[...] so verstehen wir, daß [sic] der Sprachgebrauch das Heimliche in seinen Gegensatz, das Unheimliche, übergehen läßt [sic], denn dies Unheimliche ist wirklich nichts Neues oder *Fremdes*, sondern etwas dem Seelenleben von alters her Vertrautes, das ihm nur durch den Prozeß [sic] der Verdrängung entfremdet worden ist.“ (Julia Kristeva über Freuds Annahmen über das Unheimliche, 1988, S. 201, Herv. im Orig.; zit. n. Erdheim, 2002, S. 26)

Das Fremde kann als etwas Nach-Außen-Projiziertes besser bekämpft oder zumindest der Gefahr des Fremden aus dem Weg gegangen werden (vgl. Erdheim, 2002, S. 23). Indem Kristeva das Fremde mit dem „unbewusst Eigenen“ (ebd., S. 26) gleichsetzt und behauptet, dass durch das Erkennen unserer eigenen Fremdheit, das Fremde in jedem Menschen innewohnt, dadurch niemand mehr fremd ist, bringt sie die Fremdheit zum Verschwinden (vgl. ebd.). Kristevas Utopie von einer Gesellschaft ohne Fremde kann auch als Aufforderung verstanden werden, das eigene Anderssein anzuerkennen und nicht nur das Fremde als Mittel, z. B. zur Abgrenzung, zu betrachten.

## 1.4 Perspektiven der klassischen Soziologie

Aus der soziologischen Sicht wird Fremdheit bzw. der\*die\*das Fremde vor allem im Sinne der Fremdheitserfahrung bzw. –zuschreibung aufgegriffen<sup>10</sup> (vgl. Aydin, 2009, S. 72ff.; Scherr, 1999, S. 49ff.). Typische Personengruppen, die innerhalb soziologischer Betrachtungen als Fremde gelten, sind vor allem Minderheiten, wie z. B. Migrant\*innen, aber auch von Armut bedrohte Menschen, wie z. B. Arbeitslose (Scherr, 1999, S. 50). Mit der Fremdheitszuschreibung geht eine gewisse Wahrnehmung von Bedrohung der gesellschaftlichen Ordnung einher, die besonders durch den „kriminellen Ausländer“ (ebd.) versinnbildlicht wird (vgl. ebd.).

In der klassischen Soziologie besonders vordergründig steht demnach eine Fremdheitszuschreibung, die „zur Betonung einer Nichtzugehörigkeit, zur Missachtung einer ... Andersartigkeit oder zum Zwecke der Exklusion eines Individuums oder einer sozialen Gruppe“ (Aydin, 2009, S. 73) getätigt wird.

Klassische Vertreter der Soziologie, die sich mit Fremdheit bzw. dem\*den Fremden im Sinne einer gesellschaftlichen Zuschreibung beschäftig(t)en sind unter anderem Georg Simmel, Robert Ezra Park, Alfred Schütz und Norbert Elias. Wie greifen die einzelnen Vertreter das Thema Fremdheit auf? Wie wird Fremdheit definiert, wie entsteht Fremdheit und was sind die Folgen?

Georg Simmel beschreibt den Fremden als einen potenziellen Wanderer (vgl. Aydin, 2009, S. 88ff.), der allerdings nicht – wie das Wort „Wanderer“ vermuten lässt – heute kommt und morgen geht, sondern heute kommt und morgen bleibt (vgl. Simmel, 1992, S. 764; zit. n. Aydin, 2009, S. 90). Der Fremde ist nach Simmel in erste Linie eine Person, die allein aufgrund der räumlichen Positionierung die Zuschreibung des Fremden erhält. Damit rebelliert der Fremde indirekt nicht nur im Sinne einer Unbestimmbarkeit (weder Freund, noch Feind, sondern...fremd?), sondern auch gegen die räumliche Ordnung. Der Fremde ist nicht länger der Physisch-ferne, sondern der Physisch-nahe, der zugleich als geistig entfernt erscheint (vgl. Simmel, 1968, S. 509; zit. n. Kleinert, 2004, S. 30). Durch die Formulierung „potenzieller Wanderer“ (Simmel, 1992, S. 764; zit. n. Aydin, 2009, S. 90) wird darüber hinaus angedeutet, dass es (für die Einheimischen) unsicher ist, wie lange genau der\*die Fremde bleiben wird. Die Anwesenheit und der Status des\*r Fremden bleiben dadurch prekär.

---

<sup>10</sup>Diese Erweiterung des Wortes „Fremdheit“ durch „Zuschreibung“ macht das Phänomen Fremdheit greifbarer und besser analysierbar (nicht nur für den Bereich der Soziologie, sondern z. B. auch in (sonder-)pädagogischen Diskursen).

Robert E. Park konstituiert den Fremden als einen „kulturellen Hybriden“ (Aydin, 2009, S. 95). Der Fremde verbindet durch die hybride Identität mehrere Kulturen und Herkunftsländer (vgl. ebd., S. 96ff.). Aufgrund der „biografischen Zweigleisigkeit“ des kulturell Hybriden“ (ebd., S. 99) ist der Fremde zur kritischen Distanz<sup>11</sup> befähigt (vgl. ebd.). Fremdheit wird einerseits als produktives Element der Sozialstruktur, als Motor für den sozialen Wandel und als kulturelle Innovation thematisiert, andererseits wird Fremdheit auch zum defizitären Übergangsphänomen, das nur durch eine gewisse Anpassung an die bereits vorhandene „Dominanzkultur“ (ebd., S. 100) aufgehoben werden kann (vgl. ebd. S. 99f.).

Der Soziologe Alfred Schütz behandelt das Thema Fremdheit aus einer wissenssoziologischen Perspektive. Der Faktor Wissen spielt insofern bei Schütz eine Rolle, dass Fremdheit vor allem dann erlebt und zugeschrieben wird, wenn etwas unbekannt oder unvertraut erscheint (vgl. ebd., S. 103). Fremdheit kann nach Schütz als Ursprung eines jeden Erkenntnisprozesses gedeutet werden und ist aus dieser Sichtweise ein „Übergangsphänomen, das durch die Erfassung ihres Sinnes aufzuheben gilt.“ (ebd.). Um das Fremde deutlicher darzustellen, nimmt Schütz konkret den Immigranten, der seine Heimat verlässt und beabsichtigt, sich an einem anderen Ort niederzulassen, als Prototypen für den Fremden (vgl. ebd.). In der neuen Heimat erwartet den Fremden ein gänzlich unbekanntes „Relevanzsystem“<sup>12</sup> (ebd., S. 104). Der Neuankömmling wird zum Fremden, weil er die Grundannahmen der alltäglichen Auslegungs- und Anweisungsschemen innerhalb des neuen Relevanzsystems nicht teilt (vgl. ebd., S.105). Daher stellt der Fremde alles in Frage, was „den Mitgliedern der Gruppe, der er sich nähert, unfraglich erscheint“ (Schütz, 1972b, S. 59, zit. n. ebd., S. 105). Der Fremde kann nach Schütz seine Fremdheit in Vertrautheit umwandeln, indem er die neuen Kultur- und Zivilisationsmuster übernimmt oder er bleibt für immer ein Fremder (vgl. ebd.). Eine Übernahme der neuen Muster ist insofern problematisch, da der Fremde die neuen Muster zunächst überprüfen muss, ob sie auch für ihn als Neuankömmling die gewünschte Wirkung haben (vgl. Schütz, 1972b, 66, zit. n. ebd., S.106). Die Muster wirken auf den Fremden wie ein abenteuerliches Labyrinth, bieten dem Fremden weder Sicherheit noch Orientierung, weshalb der Fremde zunächst Schwierigkeiten hat, die Kultur- und Zivilisationsmuster vollständig anzuerkennen (vgl. Aydin, 2009, S. 107). Dies wiederum wird von den Einheimischen nicht verstanden, denn

---

<sup>11</sup>kritische Distanz wird auch von Simmel (vgl. Aydin, 2009, S. 92ff.) und weiterführend als reflektierte Distanz von Schütz thematisiert (Abels, 2009, S. 221f.).

<sup>12</sup>Der Begriff „Relevanzsystem“ meint die „Gesamtheit aller Wissenselemente, mit der die Handelnden die soziale Welt wahrnehmen und ordnen“ (ebd., S. 104).

für sie garantieren diese Muster „Schutz und Obdach“ (Schütz, 1944, S. 69; zit. n. Abels, 2009, S. 222). Nach erfolgreicher Anpassung (d. h. Aneignung der genannten Muster), verliert der Fremde seinen Fremdenstatus (vgl. Aydin, 2009, S. 107).

Norbert Elias nähert sich dem Thema Fremdheit mittels seiner Etablierten-Außenseiter-Figurationstheorie<sup>13</sup> (vgl. Elias und Scotson, 1993, S. 265, zit. nach ebd., S. 108) und bringt in seinen Ausführungen den Einfluss von Machtverhältnissen hinein (vgl. ebd., S. 108ff.). Der Fremde ist nach Elias ein Neuankömmling, der von den Alteingesessenen (Etablierten) als Eindringling und Außenseiter bezeichnet wird (vgl. ebd., S. 108f.). Als ursächlich für die Unterscheidung zwischen „Etablierter“ und „Außenseiter“ gelten nicht etwa Differenzen wie Herkunft, Hautfarbe, Sprache, sondern „reflexive Interessen (Machterhalt, Aufrechterhaltung von Gruppensolidarität, Gruppenidentität und sozialer Zusammenhalt usw.) der Gruppenmitglieder“ (ebd., S. 109). Menschen aus der Kategorie „Etablierte“ wollen z. B. die Machtüberlegenheit, die unter anderem auf Schlüsselpositionen in örtlichen Einrichtungen, Einheitlichkeit von Normen und hohen Grad an Solidarität innerhalb der Gruppe basiert, aufrechterhalten, indem sie zu Techniken der Ausgrenzung, wie etwa Verbreitung von Vorurteilen, feindlichen Einstellungen, Stigmatisierung und moralische Degradierung greifen (vgl. ebd., S. 110).

Resümierend lässt sich festhalten, dass es in allen vier soziologischen Ansätzen gesellschaftliche Prozesse im Sinne von Zuschreibungen sind, die Personen\*gruppen zu Fremden machen, d. h. das Fremde ist nicht von Natur aus da, sondern wird unter bestimmten Bedingungen hervorgebracht. Die daraus resultierenden Handlungskonzepte sind jedoch keine gesellschaftlichen, sondern personenbezogene Konzepte. Dies wird bei Park und Schütz am deutlichsten: einziger Ausweg aus dem Status des Fremdseins und den damit zusammenhängenden Problemen ist die Assimilation des „Betroffenen“ an die „Dominanzkultur“ (vgl. Aydin, 2009, S. 100) bzw. an den etablierten „Wissenstypus“ (vgl. ebd., S. 104). Darüber hinaus lässt sich an den Ansätzen kritisieren, dass die Autoren jeweils ihre Thesen als absolute Wahrheiten auffassen und diese als universell gültige Annahmen darstellen (besonders deutlich bei R. E. Park). Weiterhin wird ausgeklammert, dass es nicht nur Fremdeitzuschreibungen gibt, sondern Fremdheit auch ein Ergebnis selbst gewählter Zuschreibung zum Zwecke der Abgrenzung sein kann.

---

<sup>13</sup> Der Begriff „Figuration“ steht für ein Beziehungsgeflecht von Menschen, welche durch viele gegenseitige Abhängigkeiten miteinander verbunden sind (vgl. Aydin, 2009, S. 108). Empirisch untersuchte Elias die Etablierten-Außenseiter-Figuration anhand einer englischen Vorortgemeinde (vgl. ebd., S. 108ff.).



Dennoch bieten die soziologischen Erklärungsansätze eine geeignete Grundlage, um Fremdheit in seiner Eingebundenheit und Abhängigkeit zu den Kategorien Raum, Kultur, Wissen und Macht<sup>14</sup> zu betrachten.

Im nächsten Kapitel wird Fremdheit als soziale Konstruktion beschrieben. Diese Perspektive auf Fremdheit soll in der vorliegenden Arbeit besondere Bedeutung beigemessen werden, da sie durch ihr theoretisches Fundament (sozialer Konstruktivismus) als sehr nützlich und hilfreich für den Umgang mit Fremdheit gilt.

## **2 Fremdheit als soziale Konstruktion**

Wie schon in klassischen soziologischen Auseinandersetzungen aufgezeigt, ist Fremdheit keine feste Eigenschaft oder kein festes Merkmal von etwas, einer Person oder von Personengruppen. Vertreter konstruktivistischer Fremdheits-Perspektiven knüpfen daran an (z. B. Messerschmidt, 2005; Kleinert, 2004; Scherr, 1999).

Zunächst soll allgemein der soziale Konstruktivismus erklärt werden, welcher den theoretischen Rahmen dieser Arbeit bildet. Anschließend soll Fremdheit bzw. der/die/das Fremde aus sozial konstruktivistischer Sicht beleuchtet werden.

### **2.1 Was ist (sozialer) Konstruktivismus?**

Der Begriff „Konstruktivismus“ ist ein Sammelbegriff für eine Vielzahl verschiedener, wissenschaftstheoretischer Positionen (vgl. Palmowski, 2010, S. 89; vgl. Gergen, 2002, S. 81f.). Es gibt demnach nicht den einen Konstruktivismus. Dennoch gibt es eine Grundannahme, die in allen konstruktivistischen Perspektiven vertreten ist. Es ist die Überzeugung, dass „eine definierte, wahre oder beobachterunabhängige Aussage über Wirklichkeit nicht möglich ist“ (Palmowski, 2010b, S. 89). Zentral ist die Annahme, dass es nur Vorstellungen von Wirklichkeit gibt und diese demnach nicht objektiv, sondern „subjektiv sind oder im sozialen Diskurs gemeinsam erzeugt“ (Pamowski, 2010a S.10) werden. Es gibt demnach keine beobachterunabhängige, universell gültige Wirklichkeit. Diese Grundidee des Konstruktivismus wird z. B. durch die Wissenssoziologen Peter L. Berger und Thomas Luckmann, die 1966 „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ veröffentlichten, vertreten. Ihr Werk gilt als eines der Schlüsselwerke des

---

<sup>14</sup> Besonders Macht ist ein zentraler, nicht zu vernachlässigender Faktor, wenn professionell mit dem Fremden in interkulturellen Beziehungen umgegangen bzw. kommuniziert werden soll (vgl. „5.4.3 Bewusstsein über Machtasymmetrien in sozialen Beziehungen“).

Sozialkonstruktivismus: Menschen konstruieren die Wirklichkeit „durch Tätigkeiten, die subjektiv gemeinten Sinn zum Ausdruck bringen“ (Berger & Luckmann, 2007, S. 20) sowie gemeinsam mit anderen und in ihren sozialen Kontexten (vgl. Siebert, 2004, S. 96). Dabei spielt für Berger und Luckmann die Komponente „Wissen“ eine besondere Rolle. Sie gehen davon aus, dass die gesellschaftliche Konstruktion eine Wirklichkeit ist, an der jedes Gesellschaftsmitglied durch Einstellungen zur Welt – durch Wissen allgemein und Wissen im Sinn von Vorurteilen – beteiligt ist (vgl. Abels, 2009, S. 19). Mit „Wissen“ meinen Berger und Luckmann das Alltagswissen; das Wissen, wovon zu wissen gemeint wird, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft darüber in der gleichen Weise verfügen (vgl. Abels, 2009, S. 23). Das Alltagswissen kann auch als implizites Wissen beschrieben werden, welches im Alltag „normalerweise“ allen klar ist, weshalb dieses Wissen nicht benannt wird, sondern implizit vorausgesetzt wird. „Dieses ‚Wissen‘ (...) bildet die Bedeutungs- und Sinnstruktur, ohne die es keine menschliche Gesellschaft gäbe.“ (Berger & Luckmann, 1966, S. 16; zit. n. ebd.). Durch die praktische Verwendung und die permanente Erzeugung von Wissen konstruiert sich die Gesellschaft ihre Wirklichkeit (vgl. Abels, 2009, S. 29)<sup>15</sup>. Wissen und auch wissenschaftliches Wissen ist somit immer wandelbar und variiert je nach sozialen Kontext.

Diese Annahmen sind durchaus nützlich, wenn es um den Umgang mit Fremdheit und das Erkennen der dahinterliegenden Mechanismen geht. Zu erkennen, dass Menschen durch implizites Wissen sowie durch (meist unbewusste) Denkmuster (unter anderem Vorurteile<sup>16</sup>) in ihrem Denken und Handeln gesteuert sind, eröffnet neue Möglichkeiten mit Fremdheit umzugehen.

## **2.2 Wie wird aus (sozial-)konstruktivistischer Sicht das Fremde erklärt?<sup>17</sup>**

Die Grundannahme einer konstruktivistischen Sichtweise ist, dass „das Fremde“ nicht als etwas objektiv Greifbares oder Beschreibbares definiert werden und es somit keine klar definierte Grenze zwischen „fremd“ und „zugehörig“ oder „wir“ und „die Anderen“ gezogen werden kann. Die Zuschreibung bzw. Beschreibung „fremd“ oder „Fremde\*r“ ist beobachterabhängig getroffene, somit subjektive Aussage und abhängig von dem sozialen Kontext. Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive wird Fremdheit „als Produkt

---

<sup>15</sup> Erzeugt und verwendet wird Wissen in Form von sprachlichen Interaktionen. Ohne Sprache gäbe es keine sozialen Beziehungen und demnach keine Wirklichkeit.

<sup>16</sup> Vorurteile und deren Bezug zum Fremden ist Thema des vierten Kapitels (vorl. Arbeit).

<sup>17</sup> Überblick über weitere unter anderem hier nicht genannte, sozialkonstruktivistisch orientierte Ansätze (und ihre Vertreter\*innen) zu den Themen Fremdheit, „kulturelle“ Differenz und Kulturgrenzen siehe Auernheimer, 2012, S. 50ff.

gesellschaftlicher Konstruktion“ (Aydin, 2009, S. 121) oder auch als (subjektive) „Definition einer Beziehung“ (Hahn, 1994, S. 140)<sup>18</sup> betrachtet. Die Wahrnehmung von Differenz und sprachlichen Zuschreibungen, wie der Fremdheitszuschreibung, ist dadurch eine äußerst kritische Haltung angebracht. In der sozial-konstruktivistischen Sichtweise kann es daher nicht länger primär um die Fragen gehen, wer bzw. welche Gruppen von Fremdheitszuschreibungen betroffen sind oder welche Folgen Fremdheitszuschreibungen haben. Fremdheit wird aus sozialkonstruktivistischer Sicht wesentlich dadurch erfasst, indem nach den *„Konstitutions- und Konstruktionsbedingungen“* (Kleinert, 2004, S. 28) gefragt wird. Zu untersuchen gilt nicht nur die Konstatierung des Konstruktcharakters von Fremdheit. Der Konstruktionsprozess wird ebenfalls zum Gegenstand der Analyse.

Nach Scherr ist Fremdheit ein „Resultat gesellschaftlicher Prozesse unter gewissen Bedingungen“ (1999, S. 49f.). Minoritäten (z. B. aufgrund von Religionsdifferenzen) können schon seit Generationen in einem Sozialverband zusammenleben, ohne dass aus der Differenz (z. B. Religionszugehörigkeit) eine bewusste Grenze zwischen „Einheimischen“ und „Fremden“ abgeleitet wurde. Unter bestimmten Umständen kann diese Wahrnehmung des Anderen kippen, sodass aus den Anderen „Fremde“ werden. Gegeben ist stets eine Fülle von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Einige dieser Verschiedenheiten werden „als Basis für die Selbstidentifikation eines Systems“ (Hahn, 1994, S. 141) genutzt, sodass die Gemeinsamkeiten, die mit „den Fremden“ geteilt werden, unerheblich werden. Die Zuschreibenden, oder auch Etikettierenden<sup>19</sup>, identifizieren den Anderen als Fremden dabei nicht beliebig, sondern unter den Bedingungen von Plausibilität und Anschlussfähigkeit (vgl. ebd., S. 141). Das bedeutet, dass die Merkmale, anhand derer Zugehörigkeit oder Fremdheit sozial bestimmt wird, an Strukturen, Traditionen, Geschichte und aktuellen Krisen der beteiligten Gruppen anknüpfbar sein müssen, um soziale Wirksamkeit zu erlangen. Meist ist es den Etikettierenden nicht bewusst, dass es sich bei der Bestimmung von Fremden um (subjektive) „Definitionen“ (ebd.) handelt. Vielmehr erscheinen die Differenzlinien als „naturwüchsige“ (ebd.), als objektiv feststellbare, wahrheitsgemäße Unterschiede. Die daraus entstandene Kluft zwischen Wir und Ihr, Fremd und Nicht-Fremd „zerschneidet vorher festgeknüpfte Bande von Liebe, Freundschaft, Interessengemeinschaft, Lebensanschauungen usw.“ (ebd.).

---

<sup>18</sup> Zu Hahns Definition passt auch diese: „Zugleich ist Fremdheit ein Beziehungsbegriff und kommt nur in Relation zu etwas Anderem zu Stande, das als nicht fremd gilt.“ (Messerschmidt, 2005, S. 219).

<sup>19</sup> Ergänzend zum Verständnis des Begriffs „Etikettierung“ siehe „labeling-approach“ in Kapitel 2.2., vorl. Arbeit.

Für Corinna Kleinert, die sich 2004 im Rahmen einer Studie zu Fremdenfeindlichkeit zu Fremdheit äußerte, ist Fremdheit zunächst ein Akt der Zuschreibung. Da die Zuschreibung durch Kommunikation erzeugt wird, untersucht Kleinert den Begriff im Hinblick auf die deutsche Sprache (vgl. Kleinert, 2004, S. 28f.). Im Vergleich mit anderen Sprachen fällt auf, dass die Bedeutungsvielfalt des Wortes „fremd“ im Deutschen einzigartig ist (vgl. ebd.). Die Autorin schlussfolgert, dass als „fremd“ etwas oder jemand beschrieben werden kann, das/der/die nicht nahe, nicht vertraut und/oder nicht eigen ist (vgl. ebd.). Die Bedeutungsebenen „nicht-vertraut“ und „nicht-eigen“ verweisen dabei auf zwei grundlegende Dimensionen von Fremdheit: einen kognitiven und einen positionalen Aspekt.

Das von Alfred Schütz bereits betrachtete Problem des Nicht-Verstehens des Unbekannten bzw. Unvertrauten, welches sich durch das Fehlen bestimmter Wissens Elemente charakterisiert, verweist bereits auf die kognitive Dimension von Fremdheit (siehe vorheriges Kapitel „1.4 Perspektiven der klassischen Soziologie“). Diese Erfahrung von Fremdheit entsteht aufgrund einer „Enttäuschung der Grundannahme der Alltagswelt, dass der Andere die Welt im Zweifelsfall genauso erlebt wie ich“ (Kleinert, 2004, S. 29). Dass das vollständige Verstehen des Anderen aus Prinzip nicht möglich ist, wird in der alltäglichen Kommunikation jedoch nicht bewusst als Defizit empfunden (vgl. ebd.). Stattdessen wird stets eine Gemeinsamkeit mit Anderen bei der alltäglichen Kommunikation unterstellt, ohne sie ständig zu überprüfen (vgl. ebd.). Alfred Schütz nennt dies „Denken-wie-üblich“ (Schütz, 1972, S. 58; zit. n. ebd.), was auch bei Berger und Luckmann thematisiert wird („Allerweltswissen“, 1966, S. 16; vgl. Abels, 2009, S. 22, S. 61f.). Die grundsätzliche Undurchschaubarkeit anderer Menschen ist demnach eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Genese von Fremdheit (vgl. ebd. S. 30). Des Weiteren weist der kognitive Aspekt darauf hin, dass Fremdheit durch seine Unbestimmbarkeit die bestehende Ordnung untergräbt (Kleinert, 2004, S. 30). Menschen streben nach kognitiver Klarheit, denn nur so ist Verhaltenssicherheit möglich. „Gegensätze ermöglichen Wissen und Handlung; Unentscheidbare lähmen. Sie bringen das Äußere ins Innere und vergiften die Bequemlichkeit der Ordnung mit dem Misstrauen des Chaos“ (Baumann 1992b, S. 27; zit. n. ebd.). Durch die soziale Konstruktion von Fremdheit (und damit verbundene Stereotype) wird die Irritation, die Fremdheit auslöst, handhabbar und die kognitive Klarheit wiederhergestellt (vgl. Kleinert, 2004, S. 30). In einem bestimmten sozialen Kontext werden z. B. Menschen, die nicht bekannt/noch nie bewusst gesehen

und Schwarz<sup>20</sup> sind, als „Fremde“ wahrgenommen und beschrieben. Durch die Festlegung „Fremde“ wissen die Zuschreibenden, welche Personen in die Kategorie „Fremde“ gemeint sind, können darüber kommunizieren und weitere Schlussfolgerungen ziehen (z. B. „Fremde würden sich nie wagen, hierher zu kommen.“ oder „Mir doch egal, was die Fremden im Park den ganzen Tag so machen“).

Der positionale Aspekt von Fremdheit wird durch die sozial festgelegte Grenzziehung zwischen „fremd“ und „eigen“, d. h. durch den Ausschluss bzw. Nichtzugehörigkeit, deutlich (vgl. ebd.). Das Treffen der Entscheidung, was als fremd gilt und was nicht, ist eine elementare Operation in der sozialen Konstruktion von Fremdheit (vgl. ebd.). Besonders häufig ist die kollektiv empfundene Fremdheit (vgl. ebd., S. 34). Daraus leitet sich die zentrale Frage ab, unter welchen Bedingungen gesellschaftliche Strukturen und Prozesse kollektiv als (nicht-)zugehörig empfunden werden (vgl. ebd.). Zunächst kann konstatiert werden, dass die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Verschiedenheit einen wichtigen Baustein zur Identitätsgründung leistet (vgl. ebd. 34f.). Der Schwarze britische Theoretiker Stuart Hall, der sich mit Fragen zu Rassismus beschäftigte, sagte: „Die Engländer sind nicht deshalb rassistisch, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind.“ (Hall, 1999, 93; zit. n. Mai, 2016, S. 13). Neben der personalen Identität, basierend auf einer Vielzahl verschiedener Selbstaspekte, gibt es die soziale (oder kollektive) Identität (vgl. Kleinert, 2004, S. 34). Diese basiert auf einem dominierenden Selbstaspekt, mit dem die anderen Selbstaspekte stereotypisch assoziiert werden. Der dominante Selbstaspekt<sup>21</sup> erfüllt dabei eine wichtige Funktion: es liefert das entscheidende Kriterium innerhalb einer Gruppe für die Wahrnehmung und Zuschreibung von Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit. Damit die kollektiv wahrgenommene Nichtzugehörigkeit auf Fremdheit (und nicht nur auf Andersartigkeit verweist) muss sie „eine Irritation von Erwartungen hervorrufen oder dauerhaft ein Handlungs- oder Orientierungsproblem markieren“ (vgl. ebd. S. 37). Darüber hinaus besitzen Gruppen, die ihre eigene Identität mittels Abgrenzung zu anderen konstituieren, die Definitions- und Deutungsmacht über die Zuschreibung von Fremdheit (vgl. ebd. S. 36). Die Fremdgruppe muss den Zuschreibungen dabei keineswegs zustimmen, weshalb das Verhältnis zwischen Eigen-

---

<sup>20</sup> „Schwarz“ wird großgeschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich um ein konstruiertes Zuordnungsmuster handelt, und keine reelle „Eigenschaft“, die auf die Farbe der Haut zurückzuführen ist. Schwarz-sein bedeutet in diesem Kontext nicht, pauschal einer „ethnischen Gruppe“ zugeordnet zu werden, sondern ist mit der Erfahrung verbunden, auf eine bestimmte Art und Weise wahrgenommen zu werden (vgl. Eggers, Kilomba, Piesche et. al, 2005; zit. n. Scheerer & Haruna, 2013, S. 17).

<sup>21</sup> Daneben sei angemerkt, dass durch den dominanten Selbstaspekt einerseits die Ähnlichkeit, aber auch die Austauschbarkeit der eigenen Person mit anderen Gruppenmitgliedern deutlich wird (vgl. ebd.).

und Fremdgruppe prinzipiell als asymmetrisch bezeichnet werden kann (vgl. ebd.). Diesbezüglich gibt es (interessanterweise) Gruppen, die sich der Fremdeitszuschreibung annehmen, z. B. wenn das asymmetrische Verhältnis über einen langen Zeitraum fortbesteht, die Zuschreibung „fremd“ als legitim gilt und eine stabile Struktur aufweist (vgl. Tajfel, 1982, o. S., 128; zit. n. ebd.).

Das soziologische Konzept des „labeling-approach“ kann an dieser Stelle erwähnt werden, da es Aufschluss über die Wirksamkeit von Fremdeitszuschreibungen gibt sowie die Machtdimension und die Reziprozität in Zuschreibungen andeutet. Dieses Konzept nimmt solche Zuschreibungen in den Blick, die von Experten getroffen werden (z. B. Politiker, Lehrer, Ärzte etc.) und versteht Zuschreibungsprozesse als Ursache für das Entstehen und das Verfestigen bestimmter Verhaltensmuster. Welche expliziten Verhaltensmuster sichtbar werden, kann ganz unterschiedlich sein, je nachdem, welche typischen Verhaltensweisen mit der Zuschreibung „Fremde\*r“<sup>22</sup> jeweils in Verbindung gebracht und sozial erwartet werden (vgl. Palmowski, 2010a, S. 65). Die Zuschreibung „Fremde\*r“ bewirkt nicht nur die Verfestigung bestimmter stereotyper Verhaltensmuster, sondern, noch drastischer, das Entstehen solcher (inklusive den Reaktionen auf solches „fremde“ Verhalten, wie z. B. Distanzierungsverhalten, Vermeidungsstrategien, bis hin zu Verfremdung in jeglichen Lebensbereichen). Je nach den gesellschaftlichen Erwartungen, wie sich jemand Fremdes zu verhalten hat, so wird er\*sie sich auch als Fremde\*r verhalten.

Zusammenfassend betrachtet, wird Fremdheit *gesellschaftlich* vorrangig im Sinne einer Nichtzugehörigkeit (positionaler Aspekt) zur eigenen Gruppe konstruiert. Fremdheit im Sinne einer kognitiven Unvertrautheit (kognitiver Aspekt) ist in erster Linie als *individuelle* Erfahrung bedeutsam (vgl. ebd. S. 36). Kognitive Unvertrautheit kann im Hinblick auf gesellschaftliche Prozesse zur Legitimation von bestehenden Gruppengrenzen dienen, indem den Fremden eine andere Wirklichkeitsordnung zugeschrieben wird. Außerdem kann sie Verstärker für die kollektive Konstruktion von Fremdheit als Nichtzugehörigkeit sein.

Wie schon oben erwähnt kann Fremdheit als Definition einer Relation betrachtet werden (vgl. Kleinert, 2004, S. 31ff.; vgl. Hahn, 1994, S. 140f.). Damit wird deutlich, dass Fremdheit eine subjektive Zuschreibung und demnach immer abhängig vom Standort eines Menschen ist: nur „ich weiß, was mir nahe, vertraut und eigen ist“ (Kleinert, 2004, S. 31). Durch Fremdeitszuschreibungen sucht der\*die Zuschreibende nach der

---

<sup>22</sup> Dies gilt auch für andere Etikettierungen: „Ausländer“, „Muslime“, „Krimineller“, „Behinderte\*r“ etc.

Wahrheit des Eigenen sowie der eigenen sozialen Zugehörigkeiten. „Was und wer in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft als fremd gilt, sagt mehr über eben diese Gesellschaft als über die so genannten Fremden aus.“ (Messerschmidt, 2005, S. 219). Darüber hinaus spielt bei der Fremdheitszuschreibung der soziale Kontext<sup>23</sup> eine Rolle (vgl. ebd.). Je nachdem in welcher Situation (z. B. am Arbeitsplatz, im Gebetsraum, in der Heimat bei den Großeltern auf dem Land, beim Jugendamt, in einem Urlaubsort etc.) sich eine Person(-engruppe) befindet, wird ein Phänomen (eine Person(-engruppe), ein Gegenstand, ein Erlebnis) als „fremd“ beschrieben und dabei unterschiedlich konnotiert. Das schließt ein, dass das\*der\*die Fremde in eine bestimmte Nähe<sup>24</sup> in Erscheinung treten muss, um überhaupt als fremd definiert zu werden (vgl. ebd. S. 32). Gänzlich Unbekanntes bleibt der sozialen Welt fern und ist daher auch nicht von Bedeutung. Nähe bedeutet jedoch nicht nur die Nähe im Sinne persönlicher Kontakte oder Erfahrungen, sondern auch die indirekte Nähe, die durch bloße Beobachtung entsteht, z. B. durch Kommunikation bzw. durch Medien.

Ein weiteres Merkmal von Fremdheit wird durch eine phänomenologische Betrachtung erkennbar, die ich im Folgenden in Form eines Exkurses darstellen möchte.

*Exkurs:*

*Phänomenologisch betrachtet gibt es eine Vielzahl von Fremdheitsgraden/-dimensionen: Es gibt die Fremdheit im Alltäglichen, z. B. im Kontakt mit persönlich fremden Menschen im Sinne von Unbekanntheit (z. B. an einem Bahnschalter, beim Bäcker, beim Einkauf etc.). Daneben gibt es Fremdheit jenseits einer bestimmten Ordnung z. B. in Form von einer fremden Sprache (ebd., S. 33) oder radikalere Fremdheitsformen, wie z. B. Phänomene wie Tod oder Rausch. Es gibt noch weitere Dimensionen von Fremdheit, wie z. B. die innere Fremdheit, die in der Psychoanalyse von Freud und Kristeva diskutiert wird (Siehe Kapitel 1.3), wobei deutlich wird, dass Fremdes und Eigenes untrennbar sind (für einen umfassenden Überblick von verschiedenen Dimensionen von Fremdheit siehe Aydin, 2009, S. 77ff.).*

Durch diese multiplen Perspektiven auf Fremdheit leuchtet ein, dass nicht immer nur der\*die\*das Andere\*n fremd sein muss\*müssen, sondern auch, dass sich jeder Mensch bis zu einem gewissen Grad selbst fremd sein kann bzw. dass jeder Mensch als

---

<sup>23</sup> Die Einbeziehung des Kontextes kann im systemischen Denken verortet werden (vgl. Palmowski, 2010a, S. 67ff.).

<sup>24</sup> Bestimmte Nähe bedeutet hier, wenn der\*die\*das Fremde in einen Bereich rückt, der subjektiv als nahe oder eigen empfunden wird.

„Fremde\*r“ beschrieben werden kann (vgl. Kleinert, 2004, S. 33). „... [E]s [gibt] keine Welt, in der wir völlig heimisch sind, und ... es [gibt] kein Subjekt, das Herr im eigenen Hause wäre“ (Waldenfels, 1997, S. 17; zit. n. Kleinert, 2004, S. 33, eig. A. AP). Dabei kann jeder Selbstaspekt, jede Eigenschaft und jedes Merkmal zum entscheidenden Kriterium für eine Fremdheitszuschreibung werden<sup>25</sup>.

Charakteristisch für Fremdheit ist überdies die Ambivalenz, die schon unter „1.1 Kulturanthropologische Perspektive“ angedeutet wurde. Solange mit einer kulturell oder biologisch entstandenen und damit als natürlich gegebenen Fremdheit eines Menschen argumentiert wird – wie es z. B. im Nationalsozialismus der Fall war – wird diese Ambivalenz übersehen. Dies ist nicht der Fall, wenn eine sozial konstruktivistische Position eingenommen wird. Das Spektrum der Gefühle bei der Wahrnehmung und dem Erleben von Fremdheit reicht von Bedrohung und Angst bis zu Faszination und Neugier (vgl. ebd.). Ambivalenz bedingt, dass die Reaktionen auf Fremdheit verschieden ausfallen können: von gegenseitigem Vertrautwerden und Bekanntwerden über Aneignung (im Sinne eines Wissenserwerbs) und Indifferenz bis zu Distanzierung und/oder Abweisung (vgl. ebd.).

Auch wenn häufig Fremdheitszuschreibungen Gegenstand der Untersuchung sind (z. B. klassische Soziologie), die Nichtzugehörigkeit und Nichtvertrautheit zur Missachtung einer Andersartigkeit oder zum Zwecke der Exklusion Einzelner oder von Gruppen betonen, kann die Fremdheitszuschreibung auch positiven Charakter haben. So ist auch die Zuschreibung denkbar, die zur Anerkennung der Andersartigkeit eines Individuums dient und/oder die Wertschätzung ausdrückt. Beispielsweise können die Andersartigkeiten zwischen Studierenden (z. B. hinsichtlich der individuellen Erfahrungen in absolvierten Praktika) so wahrgenommen werden, dass sie sehr wertvoll innerhalb einer Seminarsitzung sein können (z. B. durch neue Einblicke in bisher unbekannte Arbeitswelten und dadurch die Möglichkeitserweiterung der Berufe nach dem Studium).

Fremdheit kann auch als Antwort auf die Unzulänglichkeit des Eigenen betrachtet werden. Positiv daran ist, dass der Andere dadurch nicht abgewertet wird. Die Aufmerksamkeit verschiebt sich auf das Individuum, das die Zuschreibung des Fremden tätigt. Der\*die Fremde bzw. Fremdheit selbst wird indirekt zur Ressource, wenn die Fremdheitszuschreibung als Mittel genutzt wird, um die eigene Person selbst zu reflektieren und um den eigenen Erfahrungshorizont zu erweitern. Zum Beispiel erzählt

---

<sup>25</sup> Dies ist besonders im Bereich der Sozialpsychologie erforscht worden (vgl. Tajfel 1982, 118ff.). Siehe auch das verfilmte soziale Experiment mit dem Titel „Der Rassist in uns“ (Sheehy & Kling, 2014).



ein\*e Seminarteilnehmer\*in A, der für Seminarteilnehmer\*in B eindeutig türkisch aussieht, dass er\*sie aus Aserbaidshan kommt. Die Seminarteilnehmer\*in B stellt für sich fest, dass er\*sie weder weiß, wie das Wort „Aserbaidshan“ geschrieben wird, noch wo das Land liegt und ob in diesem Land gerade Krieg oder Frieden herrscht, welche Art von Regierungsform dort praktiziert wird, welche Sprachen in diesem Land gesprochen werden etc. Der Wissenserwerb über das Herkunftsland Aserbaidshan sowie Reflexionen, z. B. über die Relevanz der Herkunftsaussagen innerhalb des Kontextes von Seminarteilnehmer\*in A und B, könnte Seminarteilnehmer\*in B dabei helfen, seiner\*ihrer Unzulänglichkeit sowie seinen\*ihren Fremdheitserleben entgegenzuwirken.

Wenn Fremdheit als Ressource betrachtet wird, gibt es noch weitere Funktionen, die durch Fremdheitszuschreibungen denkbar sind. Es gibt in Deutschland (und auch in anderen Ländern) das Recht eines Bürges in gewisser Weise „fremd“ zu bleiben. Damit ist einerseits die Sicherung der Anonymität<sup>26</sup> gemeint, andererseits ist sie in vielen sozialen Beziehungen, z. B. ganz allgemein in der Wirtschaft, speziell z. B. bei der Telefonseelsorge oder Prostitution, vorhanden (vgl. Hahn, 1994, S. 157ff.) Zum Beispiel muss ein Händler von Kartoffeln nicht erst mit seine\*n Handelspartner\*innen eine Freundschaft schließen, sondern es ist sozial akzeptiert, sich als gewissermaßen „Fremde“ gegenüberzustehen, miteinander zu kommunizieren, zu handeln und sich gegenseitig in gewisser Weise zu vertrauen. Neben dem Recht auf Fremdheit hat der Fremdheitsstatus den Vorteil, von einer Distanz aus „objektiv“ (vgl. ebd., S. 157) – oder zumindest anders – zu bewerten und zu handeln, als es möglicherweise Mitglieder einer Eigengruppe tun würden. Innerhalb einer Evaluierung und Reflexion kann ein Außenstehender auf bestimmte Aspekte aufmerksam machen und Kritik üben, die die Gruppenmitglieder selbst nicht mitbedacht haben. Historisch betrachtet wurden Ortsfremde oder Ausländer als Führungskräfte in Militär und Verwaltung eingesetzt, womit vermieden werden sollte, dass sie sich mit einheimischen adligen Geschlechtern zusammenschließen (ebd.). Dies kann positiv für alle Beteiligten wirken (z. B. kann der\*die Fremde es als Vorteil betrachten, dass er eine Beschäftigung gefunden hat, die er im Heimatland möglicherweise nicht erhalten konnte). Angemerkt sei, dass solch eine Nutzbarmachung des Fremden problematisch sein kann. Zugespitzt formuliert wird der\*die Fremde dabei nicht als Mensch mit vielen verschiedenen Ressourcen anerkannt – es bleibt eine hierarchisch durch Macht geprägte Beziehung zum Fremden. Der

---

<sup>26</sup> Siehe allgemeines Persönlichkeitsrecht, welches verschiedene Sphären (Intimsphäre, Privatsphäre, Individualsphäre) schützt: Art. 1, Abs. 1 Grundgesetz (GG); Art. 1, Abs. 2 (GG) sowie das Recht auf informationelle Selbstbestimmung (vgl. Meisen, 2017).

Mensch wird in seinen Funktionen, die er durch seinen Fremdheitsstatus hat, so nutzbar gemacht, dass es, wirtschaftlich gesehen, maximal gewinnbringend ist. Die Verwertbarkeit und Nützlichkeit von Fremden spielt auch in der heutigen (deutschen) Wirtschaft eine entscheidende Rolle. Menschen aus dem Ausland, wie z. B. auch Geflüchtete, werden zu Fremden, die in „nützliche“ und „unnütze“ Arbeitskräfte unterteilt werden. In den nützlichen Fremden steckt „funkelnde[s] Humankapital“ (Mecheril, 2016, S. 77), was auch in einem ohnehin wirtschaftsstarken Land, wie z. B. Deutschland, verschiedene Vorteile mit sich bringt (z. B. in finanzieller Hinsicht, als Ausgleich für einen Fachkräftemangel, als Investorenwerbung, für eine moderne, fortschrittliche Außendarstellung von Unternehmen). Inwiefern das Fremde im heutigen Deutschland zur Bedrohung werden kann und die eigene soziale Identität dabei bedeutsam wird, soll im folgenden Kapitel aufgezeigt werden.

### **3 Gegenwärtige Fremdheitskonstruktionen in Deutschland**

Vor dem Hintergrund der vorherigen Kapitel möchte ich nun darstellen, inwieweit aktuelle gesellschaftliche Diskurse in Deutschland Fremdheit aufgreifen und darstellen. Dabei möchte ich mich auf die Suche nach Antworten auf folgende Fragen begeben: Wer oder was ist aktuell „fremd“ in der deutschen Gesellschaft? Was sind gegenwärtige Reaktionen auf Fremdheit und welche Funktion übernimmt dabei identitätsstiftender Glaube an gemeinsame Nationalität und Ethnizität?

#### **3.1 Fremdheit in der Postmoderne und in politischen Diskursen**

Seit etwa drei Jahrzehnten ist sowohl in der Wissenschaft, aber auch in der Umgangssprache, vermehrt von „Postmoderne“ bzw. von einer Veränderung der Moderne die Rede (z. B. „Postmoderne“ in Baumann, 1992; „reflexiver Moderne“ in Beck, 1995). Der Begriff „Postmoderne“ steht nicht etwa für eine Epoche, die nach der Moderne (vgl. Begriff „Moderne“ in Palmowski, 2010b, S. 74ff.) folgt, sondern eher für eine veränderte Einstellung oder Geisteshaltung (vgl. ebd., S. 85ff.). Wenn Wissenschaftler (darunter Philosophen, Soziologen und andere) über die postmoderne Gesellschaft sprechen, so kreist seine Verwendung immer um die Vorstellung von Pluralität, die die Vorstellung einer Universalität ablöst (vgl. ebd.). Durch die Vielfalt der verschiedenen Wirklichkeiten und Möglichkeiten und die Instabilität und Kurzlebigkeit

von sozialen Konstellationen, Strukturen sowie von Handlungs- und Orientierungsmustern entsteht das Gefühl der Undurchschaubarkeit und Unverlässlichkeit. Das Gefühl der Sicherheit geht verloren, da die Wandelbarkeit von sozialen Beziehungen, Systemen sowie auch von dem, was als fremd konstruiert wird, sich erhöht hat. Das Gefühl, nicht sicher zu sein, was morgen kommt, wird stark von der Globalisierung und Beschleunigungsprozessen beeinflusst (vgl. Beck, 1995, S. 144; zit. n. Kleinert, 2004, S. 52). Globalisierung bedeutet unter anderem, dass sich ökonomische und politische Beziehungen, Kommunikation, Massentransportmöglichkeiten, Mobilität weltweit ausweiten und verstärken. Beschleunigung findet sowohl im Bereich der Technik, des sozialen Wandels und des Lebenstempos statt (vgl. Rosa, 2014, S. 18). Es gibt daher nicht mehr nur die einzig richtige Sprache, Religion oder Kultur, sondern viele verschiedene Sprachen, Religionen und Kulturen, die das (Alltags-)Leben in Deutschland begleiten und beeinflussen, die auf individueller Ebene und situationsabhängig „richtig“ und nützlich sind und die zu Deutschland gehören.

Eines der wichtigsten Ereignisse, weshalb Fremdheitswahrnehmungen und -zuschreibungen nicht an Aktualität und Präsenz verloren haben, sind die Fluchtbewegungen seit 2015, unter anderem auch nach Europa. Im Jahr 2015 waren insgesamt 64 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht (Pro Asyl, 2017, o. S.). Im Jahr 2015 sind davon ca. 890.000 Geflüchtete (Menschen mit Fluchterfahrung) als Schutzsuchende nach Deutschland gekommen (vgl. ebd.), was Deutschland vor eine Vielzahl an neuen Herausforderungen stellte. Die Geflüchteten kamen 2015 vorrangig aus Ländern wie Syrien, Afghanistan, Irak, Iran und Eritrea (vgl. ebd.). Fluchtgründe waren vor allem Krieg oder politische Verfolgung im Heimatland (vgl. ebd.). Deutschland gilt als eines der europäischen Länder, in dem die meisten Asylanträge gestellt wurden (vgl. ebd.) und wird seit 2015 vermehrt, insbesondere in den Medien, als Einwanderungsland bezeichnet (vgl. Julian Heißler, 2016, o. S.). Vor allem in den Medien sowie auch in der Politik wird die Einwanderung und das Integrieren von Geflüchteten kontrovers diskutiert. So gibt es unter anderem Menschen, die die Aufnahme von Geflüchteten kritisieren, aus Angst, z. B. vor Arbeitsplatzverlust, weniger Rente, vor steigender Kriminalität, vor Vergewaltigung, vor „Islamisierung“<sup>27</sup>. Dem gegenüber gibt es unter anderem Menschen, die mutig sind, indem sie z. B. eine\*n Geflüchtete\*n in die eigene Familie aufnehmen, Pate für Geflüchtete

---

<sup>27</sup> Mit dem Begriff „Islamisierung“ ist unter anderem die Verwandlung von Deutschland zu einem muslimischen Staat gemeint (vgl. Stern, 2017, o. S.). Die Prognose, dass Deutschland eine „Islamisierung“ zu befürchten hat, taucht vor allem in der Politik (z. B. die Alternative für Deutschland [AFD] oder die Identitäre Bewegung) aber auch im Internet in sozialen Netzwerken, wie „Facebook“ und „Youtube“ auf (vgl. ebd.).

werden, Möbel und Gebrauchsgüter spenden oder sich politisch<sup>28</sup> für Geflüchtete aussprechen und sich positionieren. Der\*die Geflüchtete als aktuell gesellschaftlich konstruierte\*r Fremde entspricht ganz den assoziierten Merkmalen von „Fremdheit“: nicht zugehörig, anders, kognitiv unvertraut, physisch nah und geistig fern, sowie den ambivalenten Reaktionen und Gefühlen auf und zu Fremdheit: Ablehnung vs. Anerkennung, Angst vs. Wertschätzung, etc.

Was bedeutet das für die Wahrnehmung von Fremdheit, wenn eine Gesellschaft durch Diversität und Pluralität gekennzeichnet ist?

Zum einen verlieren altbewährte Trennungslinien ihre *vermeintliche* Schärfe, wie z. B. die Unterscheidung zwischen (politisch) „rechts“ und „links“ oder „Migrant\*in“ und „Nicht-Migrant\*in“. Eine Person, die selbst vor 25 Jahren nach Deutschland geflüchtet ist, ist nicht automatisch für die Aufnahme von Geflüchteten. Somit „können Migranten auch Nazis sein. [...] Der Domprost in Köln schaltet die Lichter aus, wenn Pegida in Dresden demonstriert. [...] Konservative Unternehmensverbände setzen sich für ein Abschiebeverbot bei Geflüchteten in Ausbildung ein.“ (Kücük, 2016, o. S.). Charakteristisch für die heutige, deutsche Gesellschaft ist die Irritation und Verunsicherung, verursacht unter anderem dadurch, dass das Vornehmen von Unterscheidungen (z. B. zwischen Migrant\*in und Nicht-Migrant\*in, konservativ und linksliberal) keine Auskünfte über dahinterliegende Haltungen und Werte liefert. Trotzdem bleibt das Einordnen und Kategorisieren von Menschen nach ihrer Herkunft weit verbreitet (vgl. ebd.)<sup>29</sup>. Fremdheit wird heute jedoch nicht allein durch die „fremde“ Herkunft hervorgerufen, sondern durch die unterschiedlichen Haltungen, Einstellungen, Normen und Werte, die nicht immer mit einer stereotypen Herkunft der Menschen zusammenpassen. Daher schlussfolgert Kücük in ihrem ZEIT-Interview: „Die neue Fremdheit ist keine Frage der Herkunft, sondern eine Frage der Haltung.“ (ebd.).

Zum anderen wird es für den Einzelnen in einer gleichzeitig durch Globalisierung und Kapitalismus geprägten Gesellschaft immer bedeutsamer, sich selbst abzugrenzen und den eigenen Standort zu definieren. Zur Ausbildung einer stabilen Identität werden Fremde „zunehmend als Gegenpol zum Eigenen benötigt“ (Kleinert, 2004, S. 53). Fremde haben dabei die Funktion, Identität zu schaffen und zu gewährleisten. Die

---

<sup>28</sup> Z. B. Angela Merkels Reaktion auf die Aufnahme von Geflüchteten in Deutschland im Jahr 2015: „Deutschland ist ein starkes Land. Das Motiv, mit dem wir an diese Dinge herangehen, muss sein: Wir haben so vieles geschafft - wir schaffen das!“ (zit. n. Heißler, 2016, o. S.).

<sup>29</sup> Auch wenn es allgemeine Menschenrechte, die Behindertenrechtskonvention, das Antidiskriminierungsgesetz, Gleichbehandlungsgesetz sowie das Anerkennungsgesetz gibt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass in der deutschen und europäischen Gesellschaft Vorurteile und Stereotype abgeschafft wurden.

Wahrnehmung und Feststellung von Differenzen und die damit einhergehende Abgrenzung zu dem Fremden gelten aus Gründen der Identitätssicherung als nützlich und schützenswert. Gleichzeitig wird Fremdheit „stärker als früher als Bedrohung wahrgenommen, da die eigene Identität so unsicher geworden ist“ (ebd.). Abgrenzung zu und gleichzeitige Furcht vor dem Fremden stellen demnach gegenwärtige Reaktionen auf Fremdheit dar.

### 3.2 Fremdheit und Identität

Da der Fokus in der vorliegenden Arbeit vor allem auf der Wahrnehmung, Wertung und dem Umgang von Menschen (Fachkräften) mit Migrationshintergrund in interkulturellen (sonder-)pädagogischen Teams liegt, wird im Folgenden auf zwei relevante Bausteine der Identität *weißer*<sup>30</sup> Menschen ohne Migrationshintergrund und deutscher Staatsbürgerschaft (nachfolgend „Menschen aus Deutschland“ genannt) eingegangen, nämlich auf die Bedeutung von nationalem und ethnischem Zugehörigkeits*glauben*. Diese zwei Bausteine sind jedoch nicht als wichtigste Identifikationsmöglichkeiten von Menschen zu verstehen. Vielmehr werden Nation und Ethnizität bei Bedarf als Anker sozialer Identität relevant, nämlich vor allem in Situationen, in denen es um die Zuschreibung von Fremdheit und Abgrenzung der Eigengruppe geht. Die Identität als „Deutsche“, gestützt auf die ethnisch-kulturelle und nationale Zugehörigkeit, ist bei der Mehrheit der Menschen aus Deutschland präsent und bildet einen relevanten Bestandteil der individuellen Identität (vgl. Kleinert, 2004, S. 71ff.; vgl. Klein, 2014, S. 100ff.).

Weiterhin ist an dieser Stelle zu betonen, dass der Glauben an die nationale, ethnische Herkunft und kulturelle Prägung *zusammen mit anderen Faktoren*, wie insbesondere die Wahrnehmung des sozialen Status und Wohlstands von Menschen mit Migrationshintergrund, zu den Bedingungen zählen, die mit verantwortlich dafür sind, dass Menschen mit Migrationshintergrund als „Fremde“ etikettiert werden (vgl. Kleinert, 2004, S. 66).

#### 3.2.1 Nation als Modus von Identität

---

<sup>30</sup> Der Ausdruck „*weiß*“ bildet kein politisches Gegenstück zum Widerstand, der durch das Großschreiben von „Schwarz“ ausgedrückt wird. Es handelt sich ebenfalls, wie bei „Schwarz“, um ein Konstrukt, das aber kein Widerstandspotential beinhaltet. Aus diesen Gründen wird in vorliegender Arbeit *weiß* klein und kursiv geschrieben (vgl. Eggers, Kilomba, Piesche et. al, 2005; zit. n. Schearer & Haruna, 2013, S. 17).

Die Mitglieder einer Gesellschaft einer Nation (z. B. die Bundesrepublik Deutschland [BRD]) beschreiben sich selbst (zum Teil unbewusst) unter den Vorannahmen, dass die Nation eine historisch und kulturell zusammengewachsene Gemeinschaft ist, ein überzeitliches und quasi-natürliches Gebilde darstellt sowie durch objektiv bestimmbare Merkmale gekennzeichnet ist. Ein objektives Merkmal der Zugehörigkeit zur BRD ist demnach die deutsche Staatsbürgerschaft, die aufgrund der Eltern (mind. ein Elternteil mit deutscher Staatsangehörigkeit) oder aufgrund des deutschen Geburtsortes erhalten werden kann. Die BRD als Nationalstaat versteht sich zudem als eine Nation politischer Gebilde mit territorialen Grenzen.

Bei genauerer Überprüfung dieser objektiven Merkmale wird ersichtlich, dass es weder eine einheitliche Sprache, Herkunft, Kultur, noch eine einheitliche Religion innerhalb einer Nation gibt. Laut dem Statistischen Bundesamt (2016, o. S.) hatten im Jahr 2015 in Deutschland 21% der Gesamtbevölkerung, also gut jede fünfte Person, einen Migrationshintergrund. „Eine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist.“ (Statistisches Bundesamt, 2016, S. 4) und in Deutschland lebt. Menschen mit Migrationshintergrund sind demnach Menschen aus dem Ausland, die entweder in erster Generation oder auch in zweiter und dritter Generation in Deutschland leben. Die meisten der 17,1 Millionen Personen mit Migrationshintergrund stammen aus der Türkei (16,7 Prozent), gefolgt von Polen (9,9 Prozent), Russland (7,1 Prozent), Kasachstan (5,5 Prozent) und Italien (4,5 Prozent) (Bundeszentrale für politische Bildung [BPB], 2016, o. S.). Neben der unterschiedlichen Herkunft ist anzunehmen, dass es durch die unterschiedlichen Herkunftsländer dementsprechend andere kulturelle Prägungen und gesprochene Sprachen (neben der deutschen) gibt. Die Verteilung der Religionszugehörigkeiten in Deutschland zeigt, dass die meisten Menschen in Deutschland Christen sind (68,7 Prozent), knapp ein Viertel offiziell keiner Konfession angehören (24,7% Prozent) und circa 6 Prozent Muslime sind<sup>31</sup> (Statista, 2017, o. S.). Genau wie Fremdheit ist eine Nation nur „gemacht“/konstruiert und Produkt subjektiver Kriterien. „Der Mensch macht die Nation. Nationen sind Artefakte menschlicher Überzeugungen“ (Gellner, 1991, S. 16; zit. nach Kleinert, 2004, S. 44). In erster Linie ist es der Glaube an die Nation und das gemeinsame Handeln der Menschen, das aus diesem Glauben resultiert (vgl. Kleinert, 2004, S. 44). Ebenso bedeutsam ist die sinnstiftende, ordnungssichernde Funktion der nationalen Zugehörigkeit<sup>32</sup>. Sie

---

<sup>31</sup> Die restlichen Religionszugehörigkeiten sind: 0,3 Prozent Buddhisten, 0,3 Prozent Juden, 0,1 Prozent Hindus, 0,1 Prozent Volks- und Naturreligionen, 0,1 Prozent andere Religionen (vgl. ebd.).

<sup>32</sup> Im Gegensatz dazu: Fremdheit als Ordnung irritierende, chaosstiftende Erfahrung.

konstituiert Ordnung in einer immer unübersichtlicher werdenden Welt, verleiht ihr Struktur und reduziert die Komplexität und Kontingenz. Was die Identifizierung mit einer Nation wirksam macht, sind vor allem die Diskurse, die eine „Erzählung der Nation“ (ebd., S. 46) enthalten, die Zusammenhänge zwischen Geschichten, Vorstellungen, geschichtlichen Ereignissen, nationalen Symbolen und Ritualen herstellt und die „die Ursprünglichkeit, Zeitlosigkeit und Reinheit nationaler Identität“ (ebd.) in den Vordergrund rückt. Des Weiteren entspricht die nationale Identität einem Status, der jemandem durch Geburt zugesprochen wird und der somit unabhängig von persönlichen Leistungen, Ressourcen oder anderen Merkmalen (z. B. optischen Merkmalen, wie Tattoos am ganzen Körper etc.) ist. Auch Menschen, die aufgrund von Armut, Aussehen etc. marginalisiert sind, verlieren den Status der nationalen Zugehörigkeit nicht (vgl. ebd.).

Es gibt noch weitere Faktoren, die Identifizierung mit einer Nation wirksam machen (vgl. Hall, 1994, S. 202). Dies soll im Ansatz reichen, um zu erklären, dass durch die genannten Faktoren der Glaube an die nationale Einheit gesichert und soziale Identität hergestellt wird – trotz weitgehender Differenzen der Mitglieder einer Nation. Mit der Hervorbringung der nationalen Identität werden gleichzeitig die Differenzen zu Nichtmitgliedern einer Nation betont (z. B. zu Geflüchteten und Menschen mit Migrationshintergrund). Jeder Mensch, der nicht national zugehörig ist, z. B. Staatenlose und Ausländer im Inland (und durch die nicht-nationale Zugehörigkeit bedingte differente Einstellungen, Werte und Verhalten), gelten demnach fremd oder als Fremde\*r.

### 3.2.2 *Ethnizität als Modus von Identität*

Ethnizität ist primär als subjektiver Glaube an eine Abstammungsgemeinschaft mit gemeinsam geteilten Vorstellungen zu verstehen (vgl. Weber, 1990, 26; zit. n. Kleinert, 2004, S. 47f.). Menschen der gleichen ethnischen Herkunft glauben daran, dass sie aufgrund gemeinsamer Herkunft und Kultur bestimmte Merkmale verbinden (vgl. Kleinert, 2004, S. 48). Dabei werden ähnliche Funktionen, wie in der Dimension der nationalen Zugehörigkeit erfüllt, z. B. Herstellung und Sicherung von Ordnung und Orientierung sowie die Vermittlung von sozialer Identität. Als Selbstbeschreibungen kann die ethnische und nationale Zugehörigkeit in wechselseitiger Beziehung zu einander stehen: Nationalstaaten definieren sich über die gemeinsame ethnische Herkunft ihrer Mitglieder. Zudem verstärkt und legitimiert ethnische Zugehörigkeit die

nationale Zugehörigkeit (bzw. den Glauben daran) und bildet die Grundlage nationaler Identität (Kleinert, 2004, S. 47).

Der Glaube an die ethnische Herkunft ist jedoch als scheinbar objektives, quasi-natürliches Merkmal von Menschen verbreitet<sup>33</sup>, denn die ethnische Herkunft gilt seit der Geburt eines Menschen als unveränderlich (vgl. ebd.). Im Sinne einer Glaubenspraxis kann Ethnizität durchaus verändert werden, denn Glaube beruht auf einer gewissen Freiwilligkeit und Bereitschaft. Beispielsweise gibt es weltweite Migrationsbewegungen, durch die verschiedene Ethnien miteinander in Kontakt kommen (z. B. Heirat). Eine Vorstellung, dass es innerhalb eines Nationalstaats nur eine (einzig richtige) ethnisch homogene Gruppe gibt, ist demnach eine Utopie.

Wer wird als „Fremde\*r“ bezeichnet, wenn zur Unterscheidung die Dimension Ethnizität herangezogen wird? Als „fremd“ werden vorrangig Personen beschrieben, die sich aufgrund von ethnisch bestimmten, kulturellen Merkmalen von anderen Personen unterscheiden und deren Kultur durch eine andere Religion (als die christliche) bestimmt ist (vgl. ebd., S. 50). Damit eingeschlossen ist auch die als fremd bezeichnete, andere Sprache. Kultur<sup>34</sup> ist an dieser Stelle zu charakterisieren durch den Glauben an Gemeinsamkeiten, die durch gemeinsames Leben und Handeln in der Vergangenheit entstanden sind (vgl. ebd.). Bezieht man Fremdheit nur auf die kulturelle Komponente gilt eine Person als fremd, die innerhalb einer Gruppe diese fiktiven historischen Gemeinsamkeiten nicht besitzt. Als Beispiel dafür kann der\*die Ausländer\*in im Inland, der\*die Migrant\*in, genannt werden. Jedoch ist nicht per se jede\*r Ausländer\*in aufgrund anderer Vergangenheit oder/und ethnischer Herkunft fremd, genauso wie nicht behauptet werden kann, dass jede\*r, der\*die keine Ausländer\*innen sind, keine andere ethnische Herkunft als Merkmal zugeschrieben werden kann.

#### **4 Fremdheit als Basis für Vorurteile und Bezug zur (Sonder-)Pädagogik**

Fremdheit wurde in den vorangegangenen Kapiteln vorrangig als konstruierte Zuschreibung und als Definition einer Beziehung zwischen Menschen bzw. Gruppen betrachtet. Die Festlegung, dass etwas, jemand oder eine Gruppe fremd ist, wird dabei

---

<sup>33</sup> Für den Erhalt einer „ethnokulturellen Identität“ propagiert beispielsweise die seit 2012 in Deutschland aktive „Identitäre Bewegung“ (Mai, 2016, S. 14).

<sup>34</sup> Die Verwendung des Begriffs „Kultur“ ist problematisch, da er oft widersprüchlich und defizitär verwendet wird (vgl. Diem & Radtke, 1999, S. 60; zit. n. Ellinger, 2007, S. 248).



häufig negativ konnotiert und geht mit etwas Problemhaftem einher. Scherr (1999, S. 60) stellt z. B. fest, dass der Umgang mit dem oder den Fremden in Zusammenhang mit sozialen Konflikten gebracht wird. Mit Verweis auf die Etablierten-Außerseiter-Figuration von Elias (vgl. „1.4 Perspektiven der klassischen Soziologie“, vorl. Arbeit) verdeutlicht er, wie durch soziale Konflikte Unterschiede von Menschen erst erzeugt werden (vgl. ebd.). Die Konstruktion des Anderen als differenzbezogen codiertes Alltagswissen kann zu einem Feindbild werden oder viel subtiler, als Normalitätsvorstellung fungieren und ganz selbstverständlich im Alltag mitlaufen und wirksam werden. Eine tatsächliche Andersartigkeit von Individuen oder sozialen Gruppen (z. B. Hautfarbe, Herkunft) muss der Zuschreibung von Fremdheit nicht notwendig vorausgehen (vgl. ebd.). Trotzdem bieten Unterschiede, wie sie bei Heitmeyer (2012) verdeutlicht werden, eine willkommene Rechtfertigungsgrundlage, warum bestimmte Menschen(-gruppen) keinen legitimen Anspruch auf die gleichen Privilegien der eigenen Gruppe (z. B. Menschen, die in Deutschland geboren sind) haben und ungleichwertig behandelt werden. In Heitmeyers Syndrom<sup>35</sup> der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit gibt es insgesamt zwölf verschiedene Formen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (2012, S. 17). Darunter finden sich verschiedene Adressat\*innen/-gruppen, die 2011 in Deutschland Abwertung, Diskriminierung und Gewalt erfahren haben: die „Abwertung von Langzeitarbeitslosen, Abwertung von Asylbewerbern, Abwertung von Sinti und Roma, Abwertung von Obdachlosen, Abwertung von Behinderten“ (ebd.). Andere Formen, die zum Syndrom Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gehören, sind: „Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Etabliertenvorrechte, Homophobie und Sexismus“ (ebd.). Das fremde Andere hat demnach viele „Gesichter“. Ein Ergebnis Heitmeyers Studie, welche sich auf telefonische Befragungen zu Einstellungen von 2000 repräsentativen Personen aus Deutschland bezieht, ist z. B. eine Aussage zur Fremdenfeindlichkeit gegenüber Ausländern. Knapp die Hälfte der Befragten stimmten der Aussage „Es leben zu viele Ausländer in Deutschland.“ und knapp 30 Prozent der Aussage „Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken“ zu (ebd., S. 38). Abwertende Einstellungen gegenüber Menschen unterschiedlicher ethnischer, religiöser, kultureller und sozialer Herkunft sind nach den Ergebnissen von Heitmeyers Studie in großen

---

<sup>35</sup> Die Bezeichnung „Syndrom“ wurde von Heitmeyer und seinen Forschungskolleg\*innen verwendet, um deutlich zu machen, dass Vorurteile gegenüber unterschiedlichen Adressat\*innen/-gruppen miteinander verknüpft sind und darüber hinaus von einem gemeinsamen Kern, der „Ideologie der Ungleichwertigkeit“ (Zick, Küpper, & Hövermann, 2011, S. 43), gespeist werden.

Teilen der deutschen Bevölkerung Normalität. Diese auch sogenannten Vorurteile stehen in Relation zu Diskriminierung, Rassismus und Gewalt. Nach einer aktuellen Studie (Zick, 2016, S. 4/S. 8) haben beispielsweise insbesondere AFD-Wähler\*innen Vorurteile gegenüber Geflüchteten und über 40% dieser Wähler\*innen eine hohe Gewaltbereitschaft.

Doch warum werten Menschen andere Menschen(-gruppen) ab und welche Mechanismen liegen dahinter? Inwiefern ist eine Fremdheitszuschreibung als ein Ausdruck einer (ab-)wertenden Einstellung zu verstehen und welche Funktionen und Folgen hat dies? Inwieweit gibt es einen Bezug zur (sonder-)pädagogischen Professionalität? Dies soll in den kommenden Absätzen diskutiert werden.

#### **4.1 Fremdheitszuschreibung als Abwertung**

Wie bereits in Kapitel 2.2 dargestellt wurde, können sich Fremdheitszuschreibungen in unterschiedliche Richtungen äußern. Die Zuschreibung, dass Menschen mit Migrationshintergrund oder aus dem Ausland fremd sind, kann mit positiver („Meine afrikanischen Kolleginnen haben einfach den Rhythmus im Blut.“), negativer (z. B. „Schüler\*innen mit Migrationshintergrund benutzen viel häufiger Schimpfwörter als deutsche Kinder.“) oder neutraler Wertung (z. B. „Ist mir egal, ob ein Schwarzer in unser Team aufgenommen wird oder nicht.“) einhergehen. Darüber hinaus kann die Fremdheitszuschreibung unterschiedlich stark ausgeprägt sein (z. B. wenn „Ausländer“ als Synonym für „Fremde“ verstanden werden: „Ich mag die Ausländer in unserer Firma zwar nicht, aber wenn es nicht noch mehr werden, ist es okay.“ versus „Ich will überhaupt gar keine Ausländer innerhalb der deutschen Grenzen sehen.“). Dieses Merkmal, Variation in Richtung und Stärke, trifft auf die Beschreibung von Einstellungen ganz allgemein zu (vgl. Haddock & Maio, 2014, S. 199). Daher kann geschlussfolgert werden, dass die Zuschreibung „fremd“ oder „Fremde\*r“ auf einer Einstellung zu dem Unbekannten und Unvertrauten basiert und sich als wertendes Urteil äußert. Fremdheit wird häufig negativ konnotiert, steht mit etwas Problemhaften in Verbindung und nicht selten wird die Fremdheitszuschreibung zum Zwecke der Abwertung genutzt. In den Situationen, in denen die Fremdheitszuschreibung in Form einer Einstellung oder Orientierung gegenüber einer Gruppe bzw. ihren Mitgliedern auftritt, die sie direkt oder indirekt und häufig aus Eigeninteresse oder zum Nutzen der eigenen Gruppe abwertet, wird aus der Einstellung zum „Fremden“ ein Vorurteil gegenüber „Fremden“ (z. B. wenn „Muslime“ als „Fremde“ beschrieben werden: „Muslime sind auf Grund ihrer

Gewaltbereitschaft als Führungskraft nicht geeignet“) (vgl. Spears & Tausch, 2014, S. 509).

Nach Heitmeyers Syndrom der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (Heitmeyer, 2012) gibt es mehrere Ursachen und begünstigende Faktoren für die Abwertung von Fremdgruppen bzw. für Vorurteile. Besonders bedeutsam und auch in anderen Studien<sup>36</sup> erforscht sind die Indikatoren „soziale Dominanzorientierung“ und auch der konzeptuell und empirisch eng verwandte „Autoritarismus“ (vgl. Zick, Küpper & Hövermann, 2011). Soziale Dominanzorientierung bedeutet die Tendenz zur Abwertung spezifischer Gruppen von Personen, die Hierarchien zwischen sozialen Gruppen generell gutheißen (Zick, Küpper, & Hövermann, 2011, S. 43). Autoritarismus äußert sich in der Forderung nach Unterwürfigkeit und Gehorsam gegenüber Autoritäten, der Neigung zu Punitivität<sup>37</sup> sowie der Pflege von Recht und Ordnung als zentrale gesellschaftliche Grundwerte (vgl. ebd., S. 193). Nach Iser (2006, S. 164) muss bezüglich der Abwertung von Zugewanderten zudem eine subjektiv wahrgenommene, persönliche Bedrohung bzw. ein materieller Mangel vorliegen, um Vorurteile zu entwickeln. Damit stehen weitere Indikatoren für Vorurteile im Zusammenhang: die prekär eingestufte Position am Arbeitsmarkt (Mansel, Christ & Heitmeyer, 2012, S. 106) und Arbeitslosigkeit sowie besonders bei Jugendlichen die Orientierungslosigkeit, kollektive Deprivationserfahrungen sowie kollektive Benachteiligungsgefühle (Grau, Gross, & Reinecke, 2012, S. 143f.), die wiederum mit Kontextfaktoren in Verbindung gebracht werden (z. B. ökonomisch schwache Sozialräume, wie sie bspw. in Ostdeutschland<sup>38</sup> zu finden sind), die „ein Klima von Fremdenfeindlichkeit“ (ebd., S. 144) begünstigen.

Mit den Ursachen von Fremdenfeindlichkeit und (Rechts-)Extremismus sowie auch zum Syndrom gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit setzt sich weitere Literatur auseinander. Dies hier darzustellen, würde zu sehr ins Detail führen und das eigentliche Thema meiner Arbeit zu stark in den Hintergrund rücken. Daher möchte ich es an dieser Stelle bei den bereits genannten Faktoren belassen und nachfolgend noch näher auf die Bildung bzw. Struktur, Funktionen und Folgen von Vorurteilen eingehen.

---

<sup>36</sup> Z. B. Leibold, Thörner, Gosen, & Schmidt (2012); Iser (2006).

<sup>37</sup> Der Begriff „Punitivität“ steht für den Wunsch, Normabweichungen hart zu bestrafen.

<sup>38</sup> Beispielsweise ist Fremdenfeindlichkeit nach einer Studie des Göttinger Instituts für Demokratieforschung in ostdeutschen Bundesländern besonders hoch, obwohl dort prozentual weniger Menschen mit Migrationshintergrund leben als in westdeutschen Bundesländern (Göttinger Institut für Demokratieforschung, 2017).

## 4.2 Bildung und Arten von Vorurteilen

Vorurteile bilden sich nach Zick, Küpper & Hövermann (2011, S. 32ff.) in einem dreistufigem Prozess. Im ersten Schritt erfolgt eine nahezu automatisch ablaufende *Kategorisierung*. Personen(-gruppen) nach Kategorien zuzuordnen ist nach der Meinung von Sozialpsychologen eine lebenswichtige Anpassungsleistung (vgl. Pendry, 2014), um komplexe Informationen aus der Umwelt leichter zu verstehen und nachzuvollziehen. Kategorisierung hilft, „die Welt in einen geordneteren, besser vorhersagbaren und kontrollierbaren Ort“ (Pendry, 2014, S. 112) zu verwandeln. Je nachdem welche Merkmale gerade zugänglich bzw. besonders präsent sind, werden Personen danach unterschieden, ob sie der Eigen- oder Fremdgruppe angehören. Im zweiten Schritt, der *Stereotypisierung*<sup>39</sup>, werden Personen in Abhängigkeit ihrer Gruppenzugehörigkeit generalisierend bestimmte Eigenschaften zugeschrieben (z. B. „Asylsuchende sind kriminell und gewalttätig“) (vgl. Zick, Küpper, & Hövermann, 2011, S. 33f.). Durch die Möglichkeit bewusst innezuhalten, zu überdenken und anschließend zu revidieren erfolgt die Stereotypisierung allerdings nicht zwangsläufig (vgl. ebd.). Stereotype werden in der Fachliteratur häufig separat neben Vorurteilen erforscht. Sie können von Vorurteilen dahingehend unterschieden werden, als dass sie neutrale Überzeugungen sind, währenddessen Vorurteile oft eine moralische Komponente bzw. eine negative Bewertung enthalten. Aus diesem Grunde kann unter einem Stereotyp auch die Rationalisierung eines Vorurteils verstanden werden (Giordano, 2005, S. 174f.; zit. n. Roulin & Calabrese, 2015, S. 48). Als dritte Stufe im Prozess zur Vorurteilsbildung findet die *Bewertung* der nach Gruppen kategorisierten Personen statt. Mitglieder der Fremdgruppe werden in der Tendenz eher negativ bewertet – die eigene Person ist dagegen dazu geneigt sich selbst mit samt den Mitgliedern der Eigengruppe positiv zu bewerten, real zu bevorzugen und zu begünstigen (vgl. ebd.).

Die bekannteste Art, wie ein Vorurteil geäußert werden kann, ist vermutlich die offene, direkte Weise. Sie weisen einer Gruppe eindeutig negative Eigenschaften zu. Oft existieren gegenüber Adressat\*innen/-gruppen Vorurteile, die die Eigengruppe bedrohen, wie etwa die Wegnahme von Arbeitsplätzen. Fremdgruppen werden häufig auch für politische, ökonomische oder soziale Misereen verantwortlich gemacht und damit als Sündenbock funktionalisiert (vgl. ebd., S. 35ff.).

---

<sup>39</sup> Die innerhalb einer Kultur vorhandenen Stereotype haben besondere Merkmale, wie es unter anderem in der Sozialpsychologie empirisch erforscht wurde: sie sind sich „bemerkenswert ähnlich, sehr resistent und schwer veränderbar“ (vgl. ebd., S. 33).

In den letzten Jahrzehnten haben sich in Europa starke soziale Normen der Toleranz und des Antirassismus verbreitet, welche die offene Äußerung von Vorurteilen zunehmend hemmen (vgl. ebd. S. 36). Dennoch bleiben die negativen Emotionen gegenüber bestimmten Gruppen bestehen. Aus diesem Grund werden Vorurteile häufig auf indirekte und subtile Weise geäußert<sup>40</sup>, wie beispielsweise die Aussage, eine Gruppe vertrete völlig andere und unvereinbare Werte bezüglich Bildung oder der Gleichstellung von Mann und Frau. Versteckte Vorurteile finden sich auch in einer Überbetonung individueller Gleichheit wieder (vgl. ebd.). Das ist in etwa der Fall bei der Ablehnung der Durchsetzung von speziellen Frauenquoten mit Verweis auf die Durchsetzung der individuellen Leistung. Bei diesem Vorurteil wird die Chancenungleichheit für Frauen verleugnet: die entscheidenden Strukturen sind von Männern gemacht und an den Bedürfnissen von Männern orientiert. Ebenso als versteckte oder weniger direkte Vorurteile einzuordnen sind die unwillentlichen und gedankenlosen Vorurteile, geäußert „in Form von landläufigen, tradierten Meinungen“ (ebd. S. 37), die mit negativen Konsequenzen für die Opfer verbunden sind (vgl. ebd.). Darunter fallen z. B. abfällige Bezeichnungen für bestimmte Gruppen, z. B. für Schwarze oder Männer. Darüber hinaus werden durch die Medien bildlich oder durch bestimmte Beschreibungen direkte aber auch indirekte Vorurteile kommuniziert. Ein indirektes Vorurteil wäre z. B. ein Zeitungsartikel, der über Gewalt an Schulen berichtet und auf der Abbildung nur oder mehrheitlich Jugendliche mit Kopftuch und Schwarze Jugendliche zu sehen sind. Ein eher direktes Vorurteil käme in etwa durch die Bildunterschrift „Gewaltbereite, muslimische Jugendliche sind an Förderschulen keine Seltenheit mehr.“ zum Ausdruck.

### **4.3 Funktionen von Vorurteilen**

Vorurteile erfüllen mehrere Funktionen, die dazu dienen, psychische Bedürfnisse zu decken (vgl. Haddock & Maio, 2014, S. 208). Zu den bedeutensten Funktionen gehört z. B. die Wissens- und Abgrenzungsfunktion. Durch Vorurteile können die subjektiv wahrgenommenen Eigenschaften von „sozialen Objekten“<sup>41</sup> ... „energiesparend“ (ebd.) in einem einzigen wertenden Urteil zusammengefasst werden. Wenn gesellschaftliche Zusammenhänge komplex und Informationen unübersichtlich erscheinen, wirken Vorurteile besonders gut, weil sie eine einfache Erklärung bereit halten. Eine Person

---

<sup>40</sup> Ähnlich latent und subtil kann Rassismus sein, welcher in dieser Form auch „Alltagsrassismus“ (Mai, 2016, S. 15) genannt wird.

<sup>41</sup> Ein Objekt bezeichnet hier ein Überbegriff für z. B. abstrakte Begriffe, konkrete Dinge, das eigene Selbst, Menschen oder soziale Gruppen. Im Folgenden sollte „Objekt“ vorrangig als Bezeichnung für „Menschen oder soziale Gruppen“ verstanden werden.

spart dadurch Zeit und kognitive Ressourcen. Durch die Abgrenzungsfunktion kann die Person darüber entscheiden, welchen Gruppen sie sich eher abwendet oder zuwendet (vgl. ebd.), eher vertraut oder misstraut (vgl. Zick, Küpper, & Hövermann, 2011, S. 39). Dadurch entsteht ein „Wir-Gefühl“ innerhalb der Eigengruppe. In interkulturellen Gruppen (wie z. B. ein internationales Kollegium innerhalb einer Organisation) ist es also entscheidend, welche Einstellung ein\*e Mitarbeiter\*in<sup>42</sup> z. B. gegenüber einem\*einer Kollegen\*Kollegin aus Russland oder einem\*einer Kollegen\*Kollegin, der gleichzeitig Muslim\*a ist, hat. Ist die Einstellung positiv, so wendet sich die Person dem\*der Kollegen\*in eher zu. Ist die Einstellung eher negativ und zudem mit Stereotype verbunden, wird sich die Person dem\*der Kollegen\*in abwenden und weniger/kaum vertrauen können. Die Abgrenzungsfunktion ist unmittelbar mit einer weiteren wichtigen Funktion verbunden, welche dazu dient, den Selbstwert zu erhalten und zu steigern (vgl. ebd., S. 38). Wenn eine Person andere Gruppen durch Vorurteile abwertet, identifiziert sie sich stärker mit der Eigengruppe und ihr Selbstwert steigt.

Die dritte Funktion von Vorurteilen ist die Macht- bzw. Kontrollfunktion (vgl. ebd.). Durch diese Funktion werden soziale Hierarchien legitimiert und sind sogar dabei behilflich, diese auszubauen. Vorurteile setzen dabei immer ein Machtgefälle voraus, welches sich als eine asymmetrische Beziehung zwischen den Gruppen(-mitgliedern) beschreiben lässt<sup>43</sup>. Die Mitglieder der Fremdgruppe werden durch Vorurteile zu Objekten, die beherrscht, erforscht und erzogen werden (vgl. Messerschmidt, 2005, S. 220), währenddessen das „Eigene“ zum aktiven, forschenden und erziehenden Subjekt wird. Besonders deutlich wird die Macht- und Kontrollfunktion bei direkten, offenen Vorurteilen, wie etwa bei sexistischen Ansichten von Frauen (z. B. bei der Vorstellung, dass Frauen sich durch ihren besonderen Charakter von Männern unterscheiden). Vorurteile sind jedoch nicht nur von den dominierenden Gruppenmitgliedern sozial akzeptiert, sondern auch von den untergeordneten Gruppen. Vorurteile haben eine Erklärungsfunktion, warum bestimmte Personen zu der untergeordneten Gruppe gehören und stärken dadurch das Zusammengehörigkeitsgefühl der abgewerteten Gruppenmitglieder. Beispielsweise gibt es Frauen, die sich bewusst in die Rolle der untergeordneten Sekretärin geben und

---

<sup>42</sup> Mitarbeiter\*in und Kollege\*Kollegin werden in der vorliegenden Arbeit als Synonym verstanden.

<sup>43</sup> Dies erkannten unter anderem postkoloniale Theoretiker\*innen und nannten diesen Prozess „Othering“ (Mai, 2016, S. 13; zu dem Begriff „Postkolonial“: vgl. Conrad, 2012, o. S.). „Othering“ meint vor allem die positive Diskriminierung bzw. die romantische Projektion auf „Andere“ (z. B. durch Zuschreibungen wie „natürlicher“, „spontaner“ oder „musikalischer“). Dadurch entstehen Erwartungen an den\*die „Andere\*n“, die unter Umständen nicht erfüllt werden. Infolgedessen entstehen Enttäuschungen und die Zuschreibungen kippen leicht ins Negative (vgl. Gaitanides, 2013, S. 163).

gleichzeitig die Vorurteile bezüglich Sekretärinnen durchaus kennen, akzeptieren und sich den Erwartungen entsprechend verhalten.

#### **4.4 Gesellschaftliche und individuelle Folgen von Vorurteilen**

Vorurteile sind nicht einfach als individuelle Meinungen zu verstehen, sondern können negative individuelle und gesellschaftliche Konsequenzen nach sich ziehen, z. B. hinsichtlich der konkreten Handlungen, die aufgrund von einem Vorurteil, getätigt werden (vgl. Zick, Küpper, & Hövermann, 2011, S. 39). Vorurteile führen zwar nicht zwangsläufig zu Diskriminierung, dennoch können sie die Grundlage und Rechtfertigung von Diskriminierung<sup>44</sup> sein (vgl. ebd.). Ein folgenreiches Beispiel ist/wäre z. B. die Bevorzugung von Menschen aus Deutschland in Betrieben, weil Arbeitgeber\*innen diese Menschen von vornherein als leistungsstärker als andere Menschen (z. B. Menschen mit Migrationshintergrund) beurteilen.

Neben Diskriminierung sind Vorurteile verantwortlich für das Setzen von sozialen Normen (vgl. ebd.). Vorurteile bestimmen darüber, was als geläufig und „normal“ gilt. Vorurteile, die in Bezugsgruppen wie Familie, Partei, Arbeitsumfeld geteilt werden, bereiten die Basis für die eigenen Einstellungen und die Bereitschaft, diese in Handlungen umzusetzen (vgl. ebd.).

Für die Menschen, auf die sich die Vorurteile beziehen, wirken sich Vorurteile negativ auf das psychische und physische Wohlbefinden, Leistung und Erfolg aus (vgl. ebd., S. 41). Das Erleben von Vorurteilen und die damit einhergehenden Handlungen (z. B. in Form von Diskriminierung) können die eigene Selbstachtung zerstören und zur Selbststigmatisierung führen (vgl. ebd.). Vorurteile werden von den Mitgliedern der Adressat\*innengruppen als Stress<sup>45</sup> und Bedrohung wahrgenommen, was dazu führt, dass sich die Mitglieder entsprechend der Vorurteile und Stereotype verhalten, um nicht im ständigen Kampf gegen Vorurteile zu sein (vgl. ebd.)<sup>46</sup>. Somit werden Vorurteile unter anderem zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung (vgl. ebd.; siehe auch „labeling-approach“ in Kapitel 2.2., vorl. Arbeit).

---

<sup>44</sup> Diskriminierung ist ein negatives, ungerechtfertigtes und ausgrenzendes *Verhalten* gegenüber Mitglieder von Adressat\*innengruppen und kann sich unmittelbar, strukturell oder in Form einer Schikanierung zeigen (vgl. ebd., S. 40f.).

<sup>45</sup> Beispielsweise stehen Arbeitnehmer\*innen mit Migrationshintergrund stärker unter Akkulturationsstress als Arbeitnehmer\*innen deutscher Herkunft und ohne Migrationshintergrund (vgl. Madubuko, 2009, S.187ff.).

<sup>46</sup> Es ist empirisch belegt, dass weder das Wissen über bestehende Stereotype, noch der Versuch, einem bestehenden Stereotyp nicht zu entsprechen, stereotypes Verhalten verringert, sondern sogar verstärkt (z. B. die Studie von Steele & Aronson, 1995; vgl. Sheedy & Kling, 2014).

#### 4.5 Studie: Vorurteile und Stereotype im sonderpädagogischen Arbeitsalltag

In einer Studie (Roulin & Calabrese, 2015) zum Thema „Vorurteile und Stereotype in der Behindertenhilfe“ wurde der Umgang mit und die Wahrnehmung von herkunftsbezogenen Differenzerfahrungen (Zuschreibungen, Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen) von Fachkräften mit Migrationshintergrund untersucht sowie welche Auswirkungen diese Erfahrungen auf die professionelle Betreuung und Begleitung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen haben.<sup>47</sup>

Zunächst stellten Roulin und Calabrese (ebd., S. 50) heraus, dass sich prinzipiell jedes Verhalten im Arbeitsalltag als kulturelle Eigenart interpretieren lässt. In Konflikt- und Problemsituationen mit Arbeitnehmer\*innen mit Migrationshintergrund rücken jedoch kulturelle Unterschiede als Erklärung für das Verhalten in den Vordergrund. Zudem werden auch „über Stereotypisierungen und Vorurteile Erwartungen an die betreffenden Personen herangetragen, wie sie sich zu verhalten hätten“ (ebd.).

Roulin & Calabrese (ebd., S. 50ff.) bestätigen in ihrer Studie die bereits genannten Folgen von Vorurteilen. Die Mitarbeiter\*innen mit Migrationshintergrund passten sich den stereotypen Erwartungen ihrer Arbeitskolleg\*innen an bzw. setzten sich „unaufhörlich“ (ebd. S. 50) mit diesen Erwartungen auseinander. Die offenen kommunizierten sowie die subtilen Vorurteile von Mitarbeiter\*innen oder Klient\*innen führten mitunter zu erschwerten Arbeitsbedingungen und gefährdeten die Interaktion und Beziehung innerhalb des Arbeitsteams. Darüber hinaus stellten die Forscher fest, dass die Mitarbeiter\*innen mit Migrationshintergrund Vorurteile insgesamt eher auf die eigene Person bezogen, statt sie zu abstrahieren<sup>48</sup> (vgl. ebd.). Die Ergebnisse der Studie wurden anhand von zwei Reaktionsweisen auf die Vorurteile zusammengefasst: *Abgrenzen und Ergänzen* sowie *Anpassen und Einfügen* (vgl. ebd. S. 51ff.).

Bei der Reaktionsweise *Abgrenzen und Ergänzen* wurden zunächst die stereotypen Zuschreibungen von den Fachkräften mit Migrationshintergrund angenommen, positiv umgedeutet und anschließend selbst Vorurteile und Zuschreibungen gegenüber Kolleg\*innen (ohne Migrationshintergrund) sowie auch gegenüber den Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung geäußert (vgl. ebd., S. 52). So wurde beispielsweise das häufig vertretende Vorurteil des Direktseins in die Selbstbeschreibung aufgenommen und positiv bewertet. Anschließend wurde den anderen Kolleg\*innen allgemein eine

---

<sup>47</sup> Insgesamt wurden mit neun Fachkräften der Sozialen Arbeit, die in acht Institutionen der Behindertenhilfe angestellt sind, problemzentrierte Interviews geführt (vgl. ebd., S. 49).

<sup>48</sup> Siehe dazu auch die Studie von Madubuko (2009).



Verschlossenheit und Unaufrichtigkeit unterstellt. Das positive Umdeuten der (häufig negativen) Zuschreibungen erfüllt die Funktion, dass die zugeschriebenen kulturellen Merkmale das Arbeitsteam sinnvoll ergänzen und es der Arbeit mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zugutekommt (vgl. ebd.). Mitarbeiter\*innen mit Migrationshintergrund versuchen durch die Reaktionsweise *Abgrenzen und Ergänzen* eine mindestens gleichwertige (wie die ihrer einheimischen Kolleg\*innen) Arbeitsfähigkeit zu beweisen.

Bei der Reaktionsweise *Anpassen und Einfügen* werden wahrgenommene Stereotypisierungen und Vorurteile von Mitarbeiter\*innen mit Migrationshintergrund zwar als Eigenschaften der eigenen Gruppe bestätigt, jedoch betonen diese, dass sie selbst nicht (mehr) Mitglied dieser Gruppe sind und sich angepasst haben (vgl. ebd., S. 53). Die Mitarbeiter\*innen mit Migrationshintergrund verbergen dabei ihre Herkunft und wollen sich durch Anpassung maximal in die Arbeitsteams einfügen. Differenzen werden unter anderem auf die unterschiedlichen sonder- und heilpädagogischen Ausbildungen zurückgeführt und gerechtfertigt (vgl. ebd., S. 54). Damit werden die Differenzerfahrungen nicht als persönlicher Angriff gedeutet, sondern externalisiert. Die Differenz im professionellen Selbstverständnis kann, wenn es dazu beiträgt, dass die Kolleg\*innen ein Verständnis der Pluralität von Weltdeutungen entwickeln und eigene Deutungen als relativ erkennen und hinterfragen, als produktiv angesehen werden und so zu mehr Anerkennung innerhalb der Arbeitsteams führen (vgl. ebd.).

#### **4.6 Resümee Vorurteile**

Resümierend kann festgehalten werden, dass Vorurteile aufgrund ihrer Funktionen in hohem Maße dazu dienen, zentrale Bedürfnisse des Menschen im sozialen Kontext zu befriedigen und allein aus diesem Grund außerordentlich veränderungsresistent sind. Besonders wenn sie auf subtile, unauffällige und verdeckte Art und Weise verwendet werden, ist es schwer, Vorurteile bewusst wahrzunehmen und zu erkennen. Vorurteile veweisen auf die Machtstrukturen innerhalb sozialer Systeme, indem Vorurteile dazu dienen, Ungleichwertigkeit zu rechtfertigen und zur Herstellung sowie zum Erhalt von diskriminierenden Strukturen und Denkweisen beitragen. Vorurteile und Stereotype sind wirkmächtige und folgenreiche Erzählungen von uns und den Anderen, sie „konstituieren Weltbilder und schaffen Realitäten“ (vgl. Zick, Küpper, & Hövermann, 2011, S. 42). Damit spiegeln sie sich letztlich in der Verteilung von Macht, Einfluss und Geld, in dem Zugang zu Bildung, Wohnraum und in Gesundheit wider (ebd.).

## 5 Bedeutung für die (Sonder-)Pädagogik

Da Vorurteile nicht nur wichtige Funktionen erfüllen, sondern auch die Beziehung zu und den Umgang mit Menschen verschlechtern bzw. beeinträchtigen sowie Konflikte und negative Gefühle hervorbringen können, gilt es allgemein, weniger Vorurteile zu haben. Dadurch können allgemein das Konfliktpotenzial in zwischenmenschlichen Beziehungen verringert sowie Missverständnisse vorgebeugt werden. Im Arbeitskontext gäbe es eine reibungslosere Zusammenarbeit in und zwischen den Arbeitsteams<sup>49</sup> sowie mit Klient\*innen. Weiterhin wäre das Arbeitsklima von gegenseitiger Wertschätzung, Offenheit, Toleranz und Kreativität (angeregt und bedingt durch Pluralität) bestimmt. Darüber hinaus sind dadurch weniger Krankschreibungen<sup>50</sup>, eine höhere Arbeitsmotivation, effektivere Zusammenarbeit und bessere Arbeitsergebnisse denkbar. Gemäß der Forschungsergebnisse zum Thema „Stereotype Threat“ würden weniger Stereotype gegenüber Kolleg\*innen und Klient\*innen/Kindern- und Jugendlichen die Leistung dieser steigern, aufgrund von weniger Angst, einem Stereotyp zu entsprechen und gleichzeitig höherer Erwartung an die eigene Leistungsfähigkeit (vgl. Strasser, 2012, S. 191ff.).

Weniger Vorurteile bzw. ein anderer Umgang damit käme demzufolge nicht nur den Mitgliedern von gesellschaftlich marginalisierten Gruppen, sondern der gesamten Gesellschaft zugute.

Auch innerhalb (sonder-)pädagogischer Diskurse und Forschungen wird das Thema Vorurteile und der Umgang sowie Abbau von Vorurteilen aufgegriffen, um die Beziehung, die Kommunikation als auch die Zusammenarbeit mit Anderen zu verbessern, zu erleichtern und zu stärken (siehe z. B. Wagner, 2017, S. 30ff.).

So ist ein stetes Interesse an der Thematisierung von Vorurteilen innerhalb der (Sonder-)Pädagogik beispielsweise damit zu begründen, dass die Inklusions-Debatte in Deutschland aufgrund rechtlicher Verpflichtungen seit 2009 entfacht wurde. Vor allem mit der Ratifizierung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit

---

<sup>49</sup> Ein „Arbeitsteam“ oder „Team“ besteht aus einer Mehrzahl von Personen, die einen klar umrissenen Arbeitsauftrag haben, welcher meist von einer „übergeordneten Instanz“ übertragen wird (vgl. Kunert & Knill, 2000, S. 21). Die Teammitglieder ergänzen sich gegenseitig und die Teamleitung wird durch die Teammitglieder bestimmt (vgl. ebd.). „Interkulturell“ ist ein Team dann, wenn die Teammitglieder unterschiedliche kulturbedingte Prägungen, wie Normvorstellungen und Werte, mit sich bringen (eigene Definition).

<sup>50</sup> So können Differenzenerfahrungen, Vorurteile, Alltagsrassismen und Diskriminierung mit psychischen Störungen wie z. B. Depressionen oder somatoforme Störungen in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Bermejo et al., 2010, o. S.; zit. n. Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund, 2010, S. 18ff).

Behinderungen (vgl. Vereinte Nationen, 2008) durch die deutsche Bundesregierung wird Inklusion als zentrale gesellschaftliche Aufgabe des Bildungswesens betont. Nach einer Definition von der Deutschen UNESCO-Kommision wird Inklusion

„ ... als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion ...“ (Deutsche Unesco Kommission e. V., 2010, S. 9).

Durch die UN Konvention (vgl. Vereinte Nationen, 2008) stehen besonders Diskussionen über die Teilhabe und Zugehörigkeit von *Menschen mit Beeinträchtigung* in allen Bereichen menschlichen Lebens (z. B. Erziehungs-, Bildungs- und Gesundheitswesen, Arbeitswelt, Freizeit, Wohnen, öffentlicher Nahverkehr, kulturelle Einrichtungen) im Fokus (sonder-)pädagogischer Diskurse (vgl. Schwab & Theunissen, 2012, S. 7). Inklusion deutet aber nicht nur, dass Menschen mit Beeinträchtigung willkommen sind, respektiert werden, sich zugehörig fühlen sowie selbstbestimmt leben können (ebd.), sondern, dass sich *alle Menschen*, besonders die, die marginalisiert, ausgegrenzt und/oder benachteiligt werden (z. B. Menschen mit Migrationshintergrund, Alleinerziehende, Menschen mit psychischen Erkrankungen etc.), als unmittelbar zugehörig erleben (vgl. ebd., S. 17).

Für Vertreter\*innen der inklusiven Pädagogik wird Inklusion als eine „Vision im Sinne einer richtungsweisenden Zukunftsidee“ (Benkmann, 2017, o. S.) verstanden, die eine „Weiterentwicklung pädagogischer Theorie und Praxis“ (ebd.) zur Inklusionsvision hin anstrebt. Gegenwärtig, so Benkmann (vgl. ebd.), gibt es jedoch mehr Stimmen gegen Inklusion. Befürchtet wird unter anderem die Auflösung von separierenden Bildungseinrichtungen (z. B. Sonderschulen, Förderzentren) sowie, dass die Leistungsentwicklung der Schüler\*innen ohne Beeinträchtigung (welche unter anderem auch als „normale“<sup>51</sup> Schüler\*innen bezeichnet werden) Schaden nimmt. Das Schulsystem ist ein schon „seit vielen Jahren unterfinanziertes Bildungssystem“ (ebd.), was die „teils desaströsen Verhältnisse in Schulen und das Burnout eines Teils ihres Personals“ (ebd.) erklärt. Vor diesem Hintergrund erscheint die Idee einer Schule für alle unter dem Dach von Inklusion für Lehrer\*innen tendenziell als eine nicht zu realisierende

---

<sup>51</sup> „normal“ wird im alltäglichen Sprachgebrauch häufig verwendet. Dabei wird allgemein vorausgesetzt, dass jeder weiß, wer oder was als „normal“ gilt und damit auch, was nicht den gesetzten Normen entspricht. Die Verwendung „unnormale“ bzw. „nicht normal“ erlaubt dem\*der Beobachter\*in, sein\*ihr „Nicht-Verstehen“ der Andersartigkeit ohne Anzweiflung seiner\*ihrer eigenen Sicht der Wirklichkeit zu begründen (vgl. Palmowski, 2010b, S. 136). Die Unterscheidung „normal“ und „unnormale“ deutet auf ein dahinterliegendes Machtgefälle und Ungleichwertigkeitsdenken hin, genau wie es bei der Unterscheidung „nicht fremd“/„vertraut“ und „fremd“ der Fall ist.

Utopie. Gerade weil die Stimmen der Inklusionsgegner gegenwärtig dominieren, ist es jedoch um so wichtiger, Inklusion nicht zu verdrängen und viel eher als *Appell* zu verstehen, um die Wahrnehmung von und letztlich den Umgang mit Menschen (ganz gleich welcher Herkunft, welchen Alters, welchen Geschlechts, welcher Hautfarbe, welcher noch so fremd und ungewöhnlich erscheinenden Meinung und welchen Verhaltens) als sogenannte „Andere“, „Nicht-Zugehörige“ und „Unvertraute“ zu überdenken.

Es gibt noch weitere aktuelle Gründe, warum in der (sonder-)pädagogischen Fachwelt Interesse an dem gelingenden Umgang mit dem Anderen besteht und die Erforschung von Vorurteilen relevant ist. Beispielweise rufen Globalisierungsprozesse und -folgen (z. B. die zahlreichen verbalen und körperlichen Angriffe auf Geflüchtete, Muslime und Menschen, die sich für Minderheiten einsetzen [vgl. Battaglia, 2016, S. 50] als eine Reaktion auf Zuwanderung) einen Bedarf an Strategien allgemein im Umgang mit Heterogenität, spezifisch mit Menschen verschiedener Kulturen, hervor. Zwar begegnen Menschen aus Deutschland innerhalb ihrer eigenen Kulturkreise mehreren und unterschiedlichen Wirklichkeiten, die anders und fremd erscheinen sowie infolgedessen jeweils die innere Ordnung ins Wanken bringen können. Trotzdem

„stellt die Begegnung mit der Alltagswirklichkeit einer gänzlich anderen Kultur mit ihren unbekannten Sinnesdimentierungen, Hintergrundannahmen, Interpretationsroutinen und Handlungspraktiken eine völlig andere Herausforderung dar, als der binnenkulturelle Wirklichkeitswechsel.“ (Müller, 2003, S. 95; zit. Wiater, 2012, S. 27).

Durch die hohen Zuwanderungszahlen seit 2015 sind Institutionen, wie z. B. Schulen, Kindergärten, Jugendzentren, Tageseinrichtungen, vor die Herausforderung gestellt, vermehrt Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen und psychischen Beeinträchtigungen (z. B. Traumata) sowie unbegleitete, geflüchtete Kinder und Jugendliche sozial zu integrieren, zu beschulen und auszubilden. Ahnungs- und Ratlosigkeit aufgrund von Erkenntnisarmut und Unsicherheiten im Umgang mit Geflüchteten sind (vor allem, aber nicht nur, im Bildungswesen) gegenwärtige Reaktionen. Gefordert ist daher, dass geflüchtete Menschen als Teil bei der Entwicklung eines inklusive Bildungswesens mitgedacht werden (vgl. Widmer-Rockstroh, Hömberg, & Petzold, 2016, S. 199).

Aufgrund der weltweiten Aus- und Zuwanderungen und auch durch die bildungspolitische Bestrebung Inklusion in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens umzusetzen, muss nicht nur mit zunehmender natio-ethnisch-kultureller Vielfalt der Klientel bzw. der Kinder und Jugendlichen gerechnet werden. Auch innerhalb

professioneller (damit eingeschlossen [sonder-]pädagogischer) Teams im Arbeitskontext werden zukünftig vermehrt Menschen mit Migrationshintergrund arbeiten. Aktuell sind nur wenige Fachkräfte, die bereits im Herkunftsland einen Abschluss für die (sonder-)pädagogische Arbeit erworben haben, in Deutschland als (sonder-)pädagogische Fachkraft angestellt und damit unterrepräsentiert (vgl. Gereke, Akbaş, Leiprecht, & Brokmann-Nooren, 2014, S. 13f.). So sind Menschen mit Migrationshintergrund vorrangig im Gastgewerbe sowie in Land- und Forstwirtschaft, im verarbeitenden Gewerbe und im Baugewerbe tätig (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2011, S. 5). Für die Unterrepräsentanz von Fachkräften mit Migrationshintergrund in (sonder-)pädagogischen Berufszweigen (z. B. Erzieher\*innen, Kinderpfleger\*innen, Heilerziehungspfleger\*innen, Sonder(schul)pädagog\*innen, Lehrer\*innen etc.) kommen mehrere Ursachen in Frage. Eine Ursache ist die seltene Anerkennung der im Herkunftsland erworbenen beruflichen Qualifikationen und der dort gemachten beruflichen Erfahrungen<sup>52</sup>. Dieses Problem wird mittels des 2012 in Kraft getretenen Anerkennungsgesetzes, das die Anerkennung von Abschlüssen aus dem Ausland beschleunigt und befördert (Bildungsministerium für Bildung und Forschung, 2017, o. S.), angegangen. Dem in Deutschland herrschenden Fachkräftemangel soll damit entgegengewirkt werden (vgl. ebd.; Auernheimer, 2012, S. 159f.).

Auch wenn gesetzliche Regelungen wichtig und notwendig sind, um Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung von Menschen, die gesellschaftlich marginalisiert werden, herzustellen, gibt es weitere Ursachen bzw. Barrieren, die abgebaut werden müssen, damit Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt (im sozialen Sektor) integriert werden<sup>53</sup>. Wie schon in vorherigen Kapiteln beschrieben, ist der Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund vor allem dann von Unsicherheiten begleitet, wenn Menschen wegen ihres Aussehens, ihres Verhaltens, ihrer Sprache, ihrer Religionszugehörigkeit etc. individuell als anders/„fremd“ wahrgenommen werden bzw. nicht der gesellschaftlichen Norm entsprechen. Die Fremdheitszuschreibung sowie damit zusammenhängende Stereotype und Vorurteile tragen maßgeblich dazu bei, bestimmte Fachkräfte bzw. Menschen anders zu behandeln als Menschen aus

---

<sup>52</sup> Die Nicht-Anerkennung der im Ausland erworbenen Abschlüsse und Berufserfahrungen (einschließlich informeller Nachweise über berufliche Tätigkeiten) führt unter anderem zu erheblichen Einkommensminderungen, sowie ist der Eintritt in den deutschen Arbeitsmarkt erheblich erschwert und verbunden mit dem Absolvieren von Praktika und weiteren Ausbildungen (vgl. Roulin & Calabrese, 2015, S. 51).

<sup>53</sup> Des Weiteren gibt es allgemeine, migrationsunspezifische Ursachen, die eine berufliche Integration und berufliche Zufriedenheit behindern: nicht genügend bzw. keine freien Arbeitsplätze, Ausschreibung von vorrangig zeitlich befristeten Anstellungen und Minijobs, im sozialen Umfeld fehlende erfahrene Unterstützung (z. B. für die Verfassung einer Bewerbung) etc. (vgl. Mansel, Christ, & Heitmeyer, 2012).

Deutschland. Mit der Studie von Roulin & Calabrese (2016) wurde gezeigt, dass in (sonder-)pädagogischen Teams Unsicherheiten gegenüber dem\*der als anders/fremd wahrgenommenen Kollegen\*Kollegin bestehen sowie Vorurteile und Stereotype gegenseitig kommuniziert werden – mit Auswirkungen, wie etwa dem Entstehen von Konflikten und dem geringeren Selbstwert bei Menschen mit Migrationshintergrund bis hin zu negativen Auswirkungen bezüglich der Arbeitsleistung. Ebenso verhindern eigene Ausgrenzungs- und Abwertungserfahrungen nicht, dass selbst Unterschiede gemacht und diese in Form von Vorurteilen und Stereotypen geäußert werden. „Mit Differenzenerfahrungen ist also keineswegs automatisch eine besondere Differenzsensibilität oder ein reflexives Wissen um die Bedeutung von Differenzenerfahrungen verbunden.“ (Braun, 2012, 295, zit. n. Roulin & Calabrese, 2015, S. 53).<sup>54</sup> Niemand - weder (sonder-)pädagogische Fachkräfte noch Klient\*innen – ist gänzlich frei von Vorurteilen und Stereotypen (vgl. Roulin & Calabrese, 2015, S. 53). Eine weitere wissenschaftliche Untersuchung zeigte, dass (Sonder-)Pädagog\*innen, insbesondere Lehrer\*innen, dazu geneigt sind, vorrangig in Situationen der Uneindeutigkeit, Unsicherheit und Überforderung (im Umgang mit Schüler\*innen mit Migrationshintergrund), auf bewährte Kategorisierungspraxen und Stereotype zurückzugreifen und zu äußern (vgl. Riegel, 2016, S. 310).

Aktuell gibt es vergleichsweise wenig empirische Forschungen<sup>55</sup>, die sich spezifisch mit (sonder-)pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund beschäftigen und die Fremdheitszuschreibungen, Stereotype und Vorurteile sowie weitere Machteffekte innerhalb der Zusammenarbeit in (sonder-)pädagogischen Teams auf ihre Wirksamkeit untersuchen. Oft ist das Forschungsinteresse auf den professionellen (sonder-)pädagogischen Umgang mit Kinder und Jugendlichen (bzw. der Klientel) mit Migrationshintergrund (und ggf. Beeinträchtigung) gerichtet, wie z. B. mit der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder den besonderen (doppelten) Problem- und Bedarfslagen von Menschen mit Migrationshintergrund und kognitiver Beeinträchtigung (z. B. Meyer & Daut, 2016; Powell & Wagner, 2014, Anderson 2011; Becker & Tremel, 2011). Wird der Forschungsschwerpunkt auf (sonder-)pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund gelegt, so wird dies meist im Kontext der Notwendigkeit transkultureller Öffnung (z. B. Gaitanides, 2017) und der Forderung Fachpersonal mit Migrationshintergrund einzustellen, abgehandelt (z. B. Neugebauer & Klein, 2016).

---

<sup>54</sup> Darüber hinaus schließt „Diskriminierung in einem Bereich ... Dominanz und Diskriminierung in anderen Kontexten nicht aus“ (Satilmis, 2016, S. 25).

<sup>55</sup> Z. B. Roulin & Calabrese (2015), Gaitanides (2013), Braun (2009).

Aus den Forschungsergebnissen über die Zusammenarbeit in interkulturellen (sonder-)pädagogischen Teams und auch Forschungsbeständen verwandter Bereiche möchte ich nachfolgend erarbeiten, welche theoretischen Ansätze relevant, sinnvoll und hilfreich sein können, wenn Fachkräfte in interkulturellen Teamzusammensetzungen zusammen arbeiten und dabei Vorurteile vermeiden bzw. vorurteilsbewusst arbeiten möchten. Dazu werde ich aufbauend auf grundlegenden Annahmen des „Index für Inklusion“ (Boban & Hinz, 2003) auf theoretische Konzepte und Leitideen eingehen, die für die Zusammenarbeit in interkulturellen Teamsettings von besonders hoher Bedeutung sind.

Folgende Fragen möchte ich dabei beantworten: Welche Bedeutung hat interkulturelle Heterogenität für das (sonder-)pädagogische Selbstverständnis (aufbauend auf dem Inklusionsverständnis nach Hinz & Boban, 2003)? Welche Kompetenzen, welche Haltung und welche Sprache können von Bedeutung sein, sodass keine Benachteiligung oder Abwertung von Teamkollg\*innen entsteht?

## **5.1 (Sonder-)Pädagogisches Selbstverständnis und Inklusion**

Inklusion kann nicht nur als Appell für die Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Fremdeitszuschreibungen in der (Sonder-)Pädagogik verstanden werden. Inklusion kann darüber hinaus als Leitmotiv gelten und richtungsweisend sein, um zu erfahren, welche Haltungen, Werte und welches Wissen wichtig sind, wenn der Umgang mit Menschen, die als „anders“ oder „fremd“ etikettiert werden, „menschenfreundlicher“<sup>56</sup> werden soll. Der „Index für Inklusion“ (Boban & Hinz, 2003), der bereits einige Jahre bevor in Deutschland die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung (Vereinte Nationen, 2008) ratifiziert wurde, von Forscher\*innen aus Großbritannien entwickelt worden ist und in Deutschland innerhalb (sonder-)pädagogischer Diskurse Anklang fand (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 5), kann hierfür herangezogen werden. Inklusion wird im „Index für Inklusion“ (ebd.) als Veränderung<sup>57</sup> und „...nicht endende[r] Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller SchülerInnen“ (ebd., S. 10) verstanden. Es ist damit ein Ideal, was nie erreicht werden kann.

---

<sup>56</sup> Die Bezeichnung „menschenfreundlich“ ist als Gegensatz zu der Bezeichnung „menschenfeindlich“ zu verstehen, wie er in Heitmeyers Syndrombeschreibung zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (vgl. Heitmeyer, 2012, S. 17) genutzt wurde.

<sup>57</sup> Veränderung wird im Sinne der Assimilation seitens der Menschen mit Migrationshintergrund erwartet. Inklusion bedeutet jedoch eine (nie endende) Veränderung im Sinne einer Weiterentwicklung aller Beteiligten.

Zentral<sup>58</sup> ist die Bereitschaft für Veränderung, sowie Barrieren für Lern- und Teilhabeprozesse zu erkennen und diese Schritt für Schritt abzubauen (Boban & Hinz, 2015, S. 18). Diese Herangehensweise offenbart, dass alle (Bildungs-)Einrichtungen jederzeit beginnen können, egal wie selektiv/integrativ/inklusiv sie arbeiten, in diesen Prozess der Weiterentwicklung einzusteigen und sich als lernende Institution zu verstehen, welche sich immer wieder möglichen Diskriminierungstendenzen stellt, sie selbstkritisch analysiert und beseitigt. Inklusiv arbeitende (Sonder-)pädagog\*innen sollten beginnen, sich zu fragen, wie sie dazu beitragen können, diese Bereitschaft bei sich selbst, Kolleg\*innen und anderen Beteiligten zu entwickeln, um Barrieren innerhalb ihrer Institution zu erkennen und abzubauen (z. B. um eine größere Offenheit für die Aufnahme von unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen, Klient\*innen aber auch Kolleg\*innen herzustellen). Dies kann unter anderem nur gelingen, wenn die Vielfalt bzw. das „Anders-sein“ von Menschen als etwas Positives aufgefasst wird. Menschen, die von der Norm abweichen und beispielsweise als Mensch mit Migrationshintergrund bezeichnet werden, werden nicht länger „nur“ als solche wahrgenommen. Durch den veränderten positiven Blick auf Menschen werden sie als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft sowie als Gewinn, Chance und Bereicherung für alle Beteiligten und deren Lernprozesse wahrgenommen. Vorurteile und Stereotype gegenüber Menschen werden dadurch unwahrscheinlich.

Damit geht die Einstellung einher, dass Vielfalt (Sonder-)Pädagog\*innen vor die Herausforderung aber auch Möglichkeit stellt, sich selbst, das Team und die gesamte Organisation weiterzuentwickeln. Einige Kommunikations- und Handlungsrouninen werden durch die zunehmende Vielfalt hinterfragt und modifiziert (werden müssen); einige Kompetenzen werden stärker gebraucht als zuvor, andere weniger. Ebenso rückt die Entwicklung von neuartig erscheinenden Kompetenzen (z. B. die sogenannte „interkulturelle Kompetenz“) für den Umgang mit Vielfalt in den Vordergrund (auf individueller Ebene, aber auch seitens der Profilanforderungen in Stellengesuchen, sowie in der Forschung).

Das Verständnis von Inklusion ist zudem dadurch charakterisiert, dass gesellschaftliche Bewertungen, die hinter den jeweiligen Kategorisierungen stecken, bewusst gemacht, hinterfragt und als veränderbar betrachtet werden (Boban & Hinz, 2015, S. 19). (Sonder-)Pädagog\*innen sollten sich nicht nur auf ein Merkmal eines Menschen fixieren, sondern entdecken und anerkennen, dass jeder Mensch sich durch mehrere „Geschichten“ und

---

<sup>58</sup> Die geschilderten Eckpunkte sind nur eine Auswahl, da sie für die vorliegende Arbeit am relevantesten erscheinen. Für ein erweitertes Inklusionsverständnis siehe z. B. Boban & Hinz, 2015, S. 19-22; Boban & Hinz, 2003; Wagner, 2017, S. 12-21).



Merkmale auszeichnet. Den Menschen als Ganzes wahrzunehmen, bedeutet unter anderem, Merkmale für das Umfeld transparent zu machen und zu kommunizieren, sodass z. B. ein Mensch nicht nur als Mensch mit Sprachschwierigkeiten betrachtet wird, sondern zugleich ein\*e hilfsbereite\*r Teamkollege\*Teamkollegin, Buddhist\*in oder leidenschaftliche\*r DJ\*ane (und noch vieles mehr) sein kann. Wenn „eine Geschichte“, d. h. ein Aspekt der Identität von Menschen, immer wieder in bedeutsamer Weise hervorgehoben wird (durch Bezeichnungen, wie z. B. „unser Quoten-Schwarzer“, „die Afrikanerin“ etc. oder/und Beschreibungen wie z. B. „Die sind immer so temperamentvoll.“ oder „Die Direktheit steckt in deren Blut.“) hat das die Wirkung, dass andere Aspekte der Identität unsichtbar werden können und z. B. – als Folge davon – Konfliktsituationen vorschnell anhand kultureller Unterschiede erklärt werden könnten (vgl. Roulin & Calabrese, 2015, S. 50). Menschen, die in der vorliegenden Arbeit als „Menschen mit Migrationshintergrund“ betitelt werden, leben in sehr verschiedenen Lebenswelten und „haben“ nicht nur den „Migrationshintergrund“. Identitäten bestehen immer aus mehreren Merkmalen und Zugehörigkeiten, die sich aus veränderlichen und unveränderlichen, selbst gewählten wie zugeschriebenen Merkmalen zusammensetzen können.

Neben den benannten Elementen aus dem Index für Inklusion nach Boban und Hinz (z. B. 2003 oder 2015) möchte ich noch zwei weitere Leitmotive nennen, die für eine gelingende, vorurteilsbewusste Zusammenarbeit in interkulturellen (sonder-)pädagogischen Teams relevant sind. Sie entstammen dem Ansatz zu interkultureller Pädagogik nach Auernheimer (2016, S. 20ff.) und können zugleich als Ziel interkultureller Pädagogik funktionieren. Die beiden Leitmotive sind wie folgt formuliert: erstens das Eintreten für die Gleichheit aller (ungeachtet der Herkunft) und zweitens die Haltung des Respekts für Andersheit (vgl. ebd., S. 20). Stark verkürzt formuliert könnten die zwei Leitmotive auch so genannt werden: „Gleichheit wo möglich, Besonderheit wo nötig“ (angelehnt an Wagner, 2017, S. 14). Die Leitmotive lassen sich auch für die interkulturelle Teamarbeit übertragen: Alle Mitarbeiter\*innen haben die gleiche Chance auf Mitbestimmung und Teilhabe sowie bestehen die gleichen (Arbeits-)Rechte und gleichen Ressourcen für alle ungeachtet der Herkunft (z. B. sollten die Leitungspositionen ungeachtet der Herkunft vergeben werden). Differenzen sollten anerkannt werden. Diesbezüglich ist es in bestimmten Situationen und Kontexten notwendig anders zu handeln oder etwas zu verändern (z. B. kann über die Nützlichkeit/Sinnhaftigkeit gesprochen werden, bestimmten Mitarbeiter\*innen einen Gebetsraum zur Verfügung zu stellen oder in bestimmten Situationen andere Sprachen

zu sprechen). Die Differenzanerkennung steht stark in Verbindung zum Thema „Fremdheit“, nämlich dem Eingestehen, „dass wir uns Befremden“ (Auernheimer, 2016, S. 110). Nur wenn Unterschiede gegenseitig anerkannt sowie eigene Verstehensgrenzen akzeptiert werden, können Menschen/Mitarbeiter\*innen interagieren und zusammenkommen.

Auf den nachfolgenden Seiten möchte ich Ideen skizzieren, die das Umsetzen und Leben von Inklusion in Institutionen erleichtern können und die dabei hilfreich sein können, interkulturelle Vielfalt in (sonder-)pädagogischen Teams zu ermöglichen und als entwicklungsfördernd und gewinnbringend für alle Beteiligten umzusetzen.

Dazu werde ich mich auf drei Schwerpunkte konzentrieren: Kontextbedingungen (auf der Basis der Kontakthypothese), Kompetenzen und Haltungen sowie die Rolle der (Selbst-)Reflexivität. Hierbei sei angemerkt, dass die Schwerpunkte nur eine Auswahl darstellen und sich inhaltliche Überschneidungen nicht vermeiden lassen.

## **5.2 Kontakthypothese und ihre Bedingungen**

Bereitschaft für Vielfalt, Inklusion und Veränderung zu entwickeln, bedeutet unter anderem Barrieren abzubauen. Vorurteile und Stereotype stellen eine sehr verbreitete Barriere dar (vgl. Gaitanides, 2013, S. 155). Daher stellt sich die Frage, welche (Kontext-)Bedingungen das Denken und Verbalisieren von Vorurteilen und Stereotypen deaktivieren bzw. unwahrscheinlicher machen. Sozialpsychologische Erforschungen der Bedingungen zur Kontakthypothese (vgl. Aronson, Wilson, & Akert, 2014, S. 506) sowie der zugrundeliegenden Mechanismen können diesbezüglich Anregungen liefern.

Die Forscher\*innen gehen der Frage nach, unter welchen Bedingungen in Gruppen wechselseitige Stereotype und Vorurteile abgebaut werden sowie diskriminierendes Verhalten unwahrscheinlicher wird (vgl. ebd.). Sie stellen insgesamt sechs wichtige Bedingungen auf.

Damit im Kontakt mit anderen Vorurteile gegenüber diesen verschwinden, sollte nicht nur *ein gemeinsames zu erreichendes Ziel* gesetzt werden, sondern auch eine *wechselseitige Interdependenz* dabei erlebt werden (vgl. ebd.). Das gemeinsame Ziel sollte nur erreicht werden können, wenn alle kooperieren und sich dabei gegenseitig bedingen. Für den Arbeitskontext kann aus diesen zwei Bedingungen die Vermeidung von Konkurrenzsituationen unter den Teamkolleg\*innen und die vermehrte Bewältigung von Aufgaben, die eine Zusammenarbeit (zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels) und wechselseitige Abhängigkeit einfordert, abgeleitet werden. Damit die Interaktion nicht

von einem Statusunterschied und Machtgefälle geprägt wird, ist *der gleiche Status* eine weitere Bedingung, damit Vorurteile und Stereotype abgebaut werden (vgl. ebd., S. 507). Flache Hierarchien in Institutionen und Unternehmen tragen zu diesem Aspekt einen entscheidenden Beitrag bei. Zudem sollte *die Umgebung freundlich und zwanglos* sein, sodass sich beide Gruppen (Eigengruppe und Fremdgruppe) wohlfühlen und bereit sind, im Raum frei zu bewegen (vgl. ebd.). Diese Bedingung sollte die Gestaltung der Räume und Orte, in denen gearbeitet wird, hinterfragen. Ist es ein Ort, an dem alle Mitarbeiter\*innen sich wohl fühlen und gleichzeitig konzentriert arbeiten können? Lässt der Raum eine zwanglose Verteilung der unterschiedlichen Mitarbeiter\*innen zu? Darüber hinaus ist es wichtig, dass *mehrere Mitglieder einer Gruppe* anwesend sind, da sonst der einzelne Person als besondere Ausnahme eingestuft wird (vgl. ebd.). Bezogen auf den Arbeitskontext sollte darauf geachtet werden, dass immer mehrere Kolleg\*innen, denen gegenüber Vorurteile und Stereotype gesellschaftlich oder innerhalb des Arbeitskontextes bestehen, in Arbeitsteams arbeiten. Nicht zuletzt ist es Bedingung, dass *soziale Normen*, die die Gleichheit und Gleichwertigkeit unter den Gruppen fördern und unterstützen, Geltung zukommt. Soziale Normen, wie z. B. Respekt und Anerkennung, können mittels bestimmten Verhaltens und bestimmter Kommunikationsformen zum Ausdruck kommen und verstärkt werden. Ein auf solche Normen ausgerichtetes Qualitätsmanagement kann im Arbeitskontext dazu beitragen, diese Bedingung zu erfüllen.

Für die Schuldidaktik relevant wurde vor dem Hintergrund der Bedingungen für die Kontakthypothese die „Jigsaw-Methode“ (vgl. ebd., S. 509), welche eine Form des kooperativen Lernens darstellt und die vorrangig die Bedingungen Kooperation und Interdependenz erfüllt. Die Jigsaw-Methode hatte mehrere positive Effekte auf die Schüler\*innen, die verschiedene natio-ethnisch-kulturelle Hintergründe hatten: gemeinsames Lernen begleitet von weniger Vorurteilen und Stereotypen, erhöhte gegenseitige Aufmerksamkeit, Geduld und Respekt (vgl. ebd., S. 508). Ohne die genaue Vorgehensweise darzustellen, möchte ich relevante dahinterliegende Mechanismen, die auch für die Arbeit im interkulturellen Team von Bedeutung sein können, zusammenfassend benennen. Als wirksam erklären Sozialpsycholog\*innen, dass bei der kooperativen Methode, die kognitiven Kategorien (Eigengruppe vs. Fremdgruppe) aufgehoben werden (vgl. ebd., S. 510). Zudem bringt die kooperative Methode Schüler\*innen dazu, anderen einen Gefallen zu tun. Wenn Menschen auf eine Weise handeln, dass andere Menschen einen Vorteil davon haben, bewerten sie die bevorteilten Menschen danach positiver (vgl. Leippe & Eisenstadt, 1998, o. S.; zit. n.

ebd.). Darüber hinaus fördern kooperative Strategien, wie die Jigsaw-Methode, die Empathie, welche auch beim Abbau von Aggressionen wichtig ist (Aronson, Wilson & Akert, 2014, S. 511). Der Versuch, die Perspektive eines anderen Menschen einnehmen zu wollen, macht es wahrscheinlicher, dass mit dem jeweilig anderen Menschen mitgefühl wird, was wiederum Vorurteile, Demütigung und Erniedrigung stark verringert (vgl. ebd.). Für die Teamarbeit im (sonder-)pädagogischen Arbeitskontext kann sich die Frage gestellt werden, ob und inwieweit sich die kooperative Methode auch auf die Zusammenarbeit in interkulturellen Teams übertragen lässt. Wie können mehr Situationen geschaffen werden, damit interkulturell besetzte Teams zusammenarbeiten und dabei wechselseitig aufeinander angewiesen sind oder Situationen, in denen Mitarbeiter\*innen häufiger die Möglichkeit haben, sich gegenseitig einen Gefallen zu tun? Wie kann Empathie bei Mitarbeitern gefördert und wichtig und wünschenswert werden?

Im folgenden Absatz wird analysiert, inwiefern spezifische Kompetenzen (bzw. Haltungen) für einen (sonder-)pädagogisch professionellen Umgang mit Vielfalt (bezüglich der Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen in interkulturellen [sonder-]pädagogischen Teams) nützlich sind.

### **5.3 Kompetenzen und Haltungen der (sonder-)pädagogischen Professionalität**

Wird der Blick auf die Professionalität im Umgang mit Vielfalt in interkulturellen (Sonder-)Pädagog\*innenteams gerichtet, liegt es nahe, bestimmte Merkmale, Kompetenzen und Haltungen zu nennen, die (Sonder-)Pädagog\*innen haben sollten, um Unsicherheiten im professionellen Handeln und Konflikte unter Mitarbeiter\*innen zu beseitigen. Wenn es darum geht, Persönlichkeitseigenschaften zu nennen, die zu weniger Vorurteilsbildung führen, kann aus Heitmeyers Studien (2012) vor allem festgehalten werden, welche Eigenschaften Menschen *nicht* haben sollten. Verantwortlich für die Vorurteilsbildung ist z. B. das individuelle Ausmaß an sozialer Dominanzorientierung bzw. eine von Autoritarismus geprägte Persönlichkeit, die vorrangig durch einfaches Denken, rigides Festhalten an sozialen Konventionen und Unterwürfigkeit gegenüber Autoritätsfiguren gekennzeichnet ist (vgl. Zick, Küpper & Hövermann, 2011, S. 193). Autorität in diesem Sinne bringt eine Art von Gehorsam mit, die den „Verlust einer

eigenen Identität“ (Gruen, 2000, S. 137) bewirkt. Ebenso weniger wünschenswert ist es, wenn Menschen sehr stark von der Unveränderlichkeit ihrer eigenen Nationalität und eigenen Ethnizität überzeugt sind (siehe Kapitel 3.2 vorl. Arbeit). Im Umkehrschluss ließe sich ableiten, dass Menschen (einschließlich [Sonder-]Pädagog\*innen) vergegenwärtigen sollten, dass die reale Existenz von Nation und Ethnizität konstruiert und jederzeit veränderlich ist. Darüber hinaus könnte es Sinn ergeben, bewusst zu machen, dass Nation und Ethnizität komplexitätsreduzierende und identitätsstiftende Funktionen haben und diese je nach Kontext unterschiedlich stark relevant sind.

Nach Wagner (2017, S. 262) erfordert professionelles Handeln (mit dem Ziel, inklusiv zu arbeiten) Kompetenzen, die die Anerkennung von Unterschieden erweitern und gleichzeitig klare Positionen gegen Ausgrenzung und Menschenrechtsverletzung (und damit für Chancengleichheit ungeachtet der Herkunft) beziehen<sup>59</sup>. Welche Kompetenzen und Haltungen können damit gemeint sein, wenn (Sonder-)Pädagog\*innen in einem interkulturellen, vielfaltsorientierten Team arbeiten und die Zusammenarbeit möglichst durch Handlungssicherheit, gegenseitige Wertschätzung und Vorurteilsbewusstsein gekennzeichnet sein sollte?

Es gibt eine Vielzahl von Kompetenzen, die hierfür in Frage kommen. Beispielsweise nennt Wagner (2017, S. 25) in Bezug auf den Ansatz „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ die methodisch-didaktische Kompetenz, Analysekompetenz, Fachkompetenz, Kooperationskompetenz, Reflexionskompetenz. Diese Kompetenzen seien besonders wichtig, denn sie befähigen (Sonder-)Pädagog\*innen unter anderem dazu, alle Menschen im Arbeitsalltag mit einzubeziehen, der Verschiedenheit gerecht zu werden und bei Abwertung und Ausschluss zu intervenieren (vgl. ebd.). Wagner verweist dabei auf die (pädagogische) Arbeit des „Anti-Bias Approach“-Ansatzes (Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung) von Louise Derman-Sparks u. a. (1989), auf der „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ für alle aufbaut (vgl. ebd., S. 22ff./S. 299ff.). Der „Anti-Bias Approach“-Ansatz thematisiert unter anderem das Machtgefälle in sozialen Beziehungen in Verbindung mit Voreingenommenheiten (vgl. ebd., S. 299ff.). Ziel ist daher, Formen und Auswirkungen von Machtausübung zu erkennen und zu hinterfragen (vgl. ebd.). Handlungs- und Wahrnehmungsroutinen oder auch „Witzkulturen“ sollten analysiert werden, inwiefern sie Vorurteile herstellen, aufrechterhalten und reproduzieren (vgl. Panesar, 2011, o. S.).

---

<sup>59</sup> Siehe auch Auernheimer (2012, S. 20).

Die Beziehungskompetenz ist eine weitere entscheidende Kompetenz von (Sonder-)Pädagog\*innen (Palmowski, 2010a, S. 157ff.), um professionell vorurteilsbewusst und differenzsensibel zu kommunizieren und zu handeln. Diese Kompetenz stellt Palmowski als einen Baustein<sup>60</sup> einer systemisch-konstruktivistischen Haltung vor, die wiederum besondere Relevanz im pädagogisch-professionellen Umgang mit „Verhaltensauffälligkeiten“ hat. „Verhaltensauffälligkeiten“ können aus meiner Sicht mit Fremdeitsbeschreibungen/-etikettierungen in Verbindung gebracht werden und – ebenso wie Fremdheit – auf bestimmte Art und Weise Verunsicherungen im Umfeld auslösen. Aus diesem Grund können Palmowskis Äußerungen zu einer systemisch-konstruktivistischen Haltung (vgl. ebd.) auch für das Zusammenarbeiten in interkulturellen Teams relevant sein und adaptiert werden.

Kennzeichnend für die Beziehungskompetenz ist nach Palmowski (ebd., S. 176) z. B. das systemische Denken. Dieses ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass Beobachtungen und Zuschreibungen nicht mehr allein auf die Person bezogen getroffen werden, sondern der jeweilige Kontext dafür verantwortlich gemacht wird, wie sich eine Person verhält (vgl. ebd.). Verhalten von Menschen, ob von Schüler\*innen oder Mitarbeiter\*innen, ist demnach im aktuellen Kontext funktional und hängt von den darin vereinbarten expliziten und impliziten Spielregeln/Beziehungsmustern ab (vgl. ebd., S. 74ff.). Die Funktionalität zu erkennen, macht Verhalten anderer Menschen nachvollziehbar und eröffnet Handlungsmöglichkeiten. Wird der Kontext nicht mit einbezogen, entstehen viel eher Gefühle der Irritation und Abwehr des anderen Verhaltens oder gar der anderen Person. Zudem bietet das Denken in Regelkreisen (vgl. ebd.) neue Handlungsperspektiven in Konfliktsituationen, in denen sich die Verhaltensweisen der verschiedenen Akteure gegenseitig bedingen und verstärken. Das Denken in Systemen lenkt zudem den Fokus auf die Gesamtheit eines Systems und die sich darin befindenden in Beziehung stehenden Mitglieder. Werden auch Fremdeitszuschreibungen, Vorurteile, Stereotype als ein vom Kontext abhängiges und im jeweiligen Kontext funktionales Verhalten gedeutet, verändert dies die Wahrnehmung von Menschen. Menschen mit oder ohne Migrationshintergrund sind Teil verschiedener, veränderlicher Systeme, in denen jedes Mitglied im unmittelbaren Kontakt zu den anderen Mitgliedern steht. Dadurch ist ein anderer, ressourcenorientierter(er) Blick auf Andersartigkeit (z. B. auf „Menschen mit Migrationshintergrund“) möglich. Die passive Rolle als „Opfer gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse“ oder der „Betroffenen“ rückt in

---

<sup>60</sup> Ich werde hier nicht detailliert auf alle Bausteine eingehen können, sondern nur punktuell die für die vorliegende Arbeit wichtigsten zitieren.

den Hintergrund (vgl. ebd.). Menschen bzw. Fachkräfte mit Migrationshintergrund sind viel eher „Reagierende“ sowie „Agierende“ und „Verändernde“ (vgl. ebd.). Systemisches Denken betont demzufolge Handlungs- und Veränderungspotenziale aller Mitglieder eines sozialen Systems. Der Mensch bzw. der\*die Kollege\*Kollegin wird dadurch eher als Ganzes wahrgenommen.

Eine häufig genannte und in verschiedenen Disziplinen<sup>61</sup> untersuchte und geforderte Kompetenz ist die „interkulturelle Kompetenz“ (z. B. Wagner, 2017, S. 263ff.; Gaitanides, 2013, S. 155ff.; Herwartz-Emden, Schurt, & Waburg, 2010, S. 200ff.), die unter anderem in Ansätzen der interkulturellen Pädagogik verankert wird (vgl. Auernheimer, 2016, S. 118ff.). Wissenschaftliche Beiträge aus den Bereichen Soziale Arbeit und (Sonder-)Pädagogik sind zwar fast ausschließlich auf die „interkulturelle Kompetenz“ im Umgang mit dem heterogenen Klientel (z. B. Schüler\*innen) ausgerichtet, jedoch ist „interkulturelle Kompetenz“ im gleichen Maße – im Hinblick auf Inklusion – für die Zusammenarbeit und Kommunikation mit Mitarbeiter\*innen verschiedener Kulturen grundlegend (vgl. Mercheril, 2013, S. 19). Die Arbeit von Teammitgliedern, die Wege gefunden haben (und bereit sind, immer wieder mal vom Weg abzukommen und neue Wege zu gehen), um gemeinsam mit Differenz so umzugehen, dass kein Mitglied sich abgewertet oder ausgegrenzt fühlt, gleichzeitig Unterschiede anerkannt und respektiert werden, wirkt sich auch auf die Wahrnehmung der und das Zusammenarbeiten mit den Klient\*innen bzw. Kindern, Jugendlichen und anderen (wie etwa Angehörige oder externer Mitarbeiter\*innen) aus. Auf den Schulkontext bezogen formuliert Palmowski:

„Die Möglichkeiten der Unterscheidung, die dem Einzelnen zu Verfügung stehen, sind nicht nur die Grenzen seiner eigenen Erzeugung von Wirklichkeit, seiner eigenen Welt und damit die Grundlage für sein eigenes Handeln, sondern sie bilden auch den Korridor, der die Handlungsoptionen seiner Schüler eröffnet und begrenzt.“ (Palmowski, 2010a, S. 87).

Nicht zuletzt hat die Art und Weise, wie die Teammitglieder miteinander arbeiten, Unterscheidungen zum Thema machen und wie sie kommunizieren Vorbildcharakter – vor allem, aber nicht nur, für Klient\*innen bzw. Kinder und Jugendliche.

Wagner beschreibt „interkulturelle Kompetenz“ als ein Gefüge von „Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen, ... um in multikulturellen Situationen kompetent und professionell handeln zu können.“ (2017, S. 263)<sup>62</sup>. Zu dem Grundlagenwissen zählt

---

<sup>61</sup> Z. B. in der Psychologie, Erziehungswissenschaft, Sozialen Arbeit, Wirtschaftswissenschaft, Sprachwissenschaft und Fremdsprachdidaktik (vgl. Herwartz-Emden, Schurt, & Waburg, 2010, S. 200).

<sup>62</sup> Herwartz-Emden, Schurt & Waburg fassen sechs Komponenten von „interkultureller Kompetenz“ zusammen: „allgemeine soziale, wissensbezogene interkulturelle, interkulturell ausgerichtete soziale, handlungsbezogene interkulturelle, wertbezogene interkulturelle und institutionsbezogene“ (2010, S. 204) Komponenten.

z. B. das Wissen „über die soziale und rechtliche Situation von Migranten, über Religionen, über Herkunfts- und Alltagskulturen in migrationsspezifischen Ausprägungen, sprachwissenschaftliche Kenntnisse, Sprachkenntnisse ...“ (ebd.). Darüber hinaus sind beispielsweise Empathie, Offenheit, Anerkennung, Flexibilität und Konfliktlösekompetenz bedeutsam für professionelles interkulturelles Handeln (vgl. ebd.).

Seit über 20 Jahren werden mit wachsender Nachfrage eine Vielzahl an Aus-, Weiter- und Fortbildungen, Beratungen und Trainings innerhalb Deutschlands für Mitarbeiter\*innen nicht nur sozialer Berufe in Deutschland angeboten, um die Schlüsselkompetenz „interkulturelle Kompetenz“ zu vermitteln (vgl. Mercheril, 2013, S. 15). Adressat\*innen der interkulturellen Kompetenz sind vorrangig Fachkräfte ohne Migrationshintergrund, die überall dort „*wo die als fremd Betrachteten* auftauchen“ (ebd., S. 16, Herv. im Orig.) professionell handlungsfähig gemacht werden (sollen).

Der Handlungsansatz „interkulturelle Kompetenz“ gilt für den professionellen Umgang mit Differenz bezüglich dreier Hauptkritikpunkte problematisch. Der Ansatz schließt in der Regel „die kulturell-ethnisch Anderen“ als Adressat\*innen aus (vgl. ebd.), sodass es zu einer Reproduktion von gesellschaftlichen Machtverhältnissen kommt: „Wir ‚Menschen aus Deutschland‘, die Übergeordneten, die Wissenden“ versus „die Anderen, die Nicht-Deutschen, die Untergeordneten, die Nicht-Wissenden“. Die machtvolle Position der ethnischen Mehrheitsangehörigen (z. B. Menschen aus Deutschland) wird dadurch verstärkt, dass von einem „essentialistischen“ Verständnis von Fremdheit ausgegangen wird (vgl. ebd., S. 18). Ethnische Minderheitsangehörige, wie z. B. Menschen mit Migrationshintergrund, *sind* fremd (vgl. ebd.).

Kritisiert wird darüber hinaus die Tendenz zur Kulturalisierung der Angebote zur interkulturellen Kompetenz (vgl. ebd. S. 19ff.). Zwar wird in vielen Angeboten betont, dass es keine allgemein gültige Definition des Begriffs „Kultur“ gibt und dass Kulturen sehr heterogen sind, doch je handlungsrelevanter die Ausführungen werden (vgl. ebd.), desto eher werden einzelne Nationalitäten und Ethnizitäten zum Stellvertreter für die jeweilige Kultur. Die Herkunft eines Menschen steht dadurch im Mittelpunkt der Wahrnehmung und suggeriert dem\*der Betrachter\*in, dass es allein die Herkunft sein muss, die über die Identität dieses Menschen bestimmt. Dies hat nicht nur die Wirkung, dass Menschen nicht mehr als Ganzes wahrgenommen werden und Stereotypisierung unterstützt wird, sondern auch, dass von „strukturelle[n] Bedingungen der Ungleichheit“ (ebd., S. 22) und Ungerechtigkeit abgelenkt und der Einfluss von Machtgefällen und Hierarchien ausgeblendet wird. Kultur wird oftmals als System von Symbolen und



Bedeutungen und losgelöst von den kontextspezifischen Bedingungen seiner Produktion betrachtet (ebd., S. 23), was dazu führt, dass Verhalten missinterpretiert wird. Ebenso werden Ressourcen, die „kulturelle“ Verschiedenheiten mit sich bringen, und die sich daraus ergebenden vorteilhaften (Aus-)Wirkungen auf die Kommunikation und die Zusammenarbeit übersehen.

Des Weiteren laufen Angebote zum Thema „Interkultureller Kompetenz“ die Gefahr, „Handlungsvermögen als professionelle Technologie“ (vgl. ebd., S. 16) darzustellen. Die Überbetonung kognitiver Komponenten, wie wissensbegründete Typisierungen über Kulturen, suggeriert den Teilnehmer\*innen interkultureller Kompetenzangebote, dass es lediglich an bestimmten Fertigkeiten (oder auch „Handwerkszeug“) fehlt, um in Kontakt mit dem „Fremden“ erfolgreich handlungsfähig zu sein. Die als kulturell gedeuteten Konflikte im Arbeitsalltag sollen möglichst schnell durch möglichst präzise Orientierungshilfen gelöst werden (vgl. Herwartz-Emden, Schurt, & Waburg, 2010, S. 201). Die Erwartung, dass einfache Handlungsrezepte existieren, um in interkulturellen Situationen professionell zusammenzuarbeiten, kann nicht erfüllt werden<sup>63</sup>. Es gibt „keine fertigen Rezepte ... oder gar standardisierte Gebrauchsanweisungen für andere Kulturen“ (Gaitandes, 2003, S. 47; zit. n. ebd.).

Wie kann „interkulturelle Kompetenz“ so definiert und verstanden werden, dass die genannten Kritikpunkte aufgehoben werden? Es ist sinnvoll, „interkulturelle Kompetenz“ eher als „Disposition oder als spezifische Handlungsweisen nahelegende allgemeine Handlungsbereitschaften“ (Mercheril, 2013, S. 25) zu verstehen, denn diese setzen etwas gänzlich anderes voraus als das Erlernen bestimmter „kultureller Unterschiede“. Dispositionen werden in einem Prozess lebenslangen Lernens immer wieder durch zeitintensive Reflexionen neu angeeignet und in konkreten Situationen – bezogen auf das je spezifische Feld – als „Handlungskompetenz“ neu entwickelt (vgl. Herwartz-Emden, Schurt, & Waburg, 2010, S. 210). Wissensinhalte können vor dem Hintergrund der genannten Kritikpunkte solche sein, wie z. B. das Wissen über Zuwanderungs- und Asylrecht, Wissen über strukturelle und historische Aspekte der Herkunfts- sowie Migrationsgesellschaft, Wissen über globale Abhängigkeiten, Wissen über Diskriminierung, Rassismus, Vorurteile und Stereotype sowie deren Auswirkungen auf Individuen und Gruppen (vgl. ebd., S. 205). Ebenso zählt zu den wissensbezogenen Komponenten von „interkultureller Kompetenz“ das Wissen über die

---

<sup>63</sup> Diese Erwartung kann auch nicht in professionellen (sonder-)pädagogischen (interkulturellen) Situationen erfüllt werden (z. B. zwischen Lehrer\*in und Schüler\*in). Luhmann und Schorr (1982) nennen es „Technologiedefizit der Erziehung“, welches trotz aller empirischen Forschungen und konkreten Handlungsanweisungen nicht aufgehoben werden kann (vgl. Giesecke, 2004, S. 152).

Standortgebundenheit und den Konstruktcharakter von Wissen. Durch diese zwei Wissensinhalte rückt die Frage nach der Existenz von kulturellen Unterschieden in den Hintergrund. Viel mehr wird angeregt, danach zu fragen, welchen Sinn es in der jeweiligen Situation und in einem spezifischen Kontext macht, Kulturdifferenzen als Erklärung für Verhalten heranzuziehen (Kalpaka, 2005, o. S.; zit. n. ebd.). Darüber hinaus sollten Professionelle wissen, dass Dominanzstrukturen nicht nur von Menschen unterschiedlicher Minderheitengruppen erlebt werden, sondern auch in professionellen Beziehungen und Interaktionen auftreten und reproduziert werden (z. B. unter Klient\*innen und Pädagog\*innen, sowie generell unter Arbeitnehmer\*innen einer Institution, auch unabhängig von dem Migrationshintergrund).

„Interkulturelle Beziehungen und Begegnungen [sind] fast durchgängig von Machtasymmetrien geprägt ..., die auf Status- und Rechtsungleichheit sowie auf ein Wohlstandsgefälle und soziale Benachteiligung verweisen, die durch die ungleiche Verteilung von Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten bedingt sind bzw. diese wiederum bedingen“ (Auernheimer, 2008; Castro Varela, 2008; zit. n. Herwartz-Emden, Schurt, & Waburg, 2010, S. 206).

Allein ein Wissen über die genannten Inhalte reicht nicht aus, um Angebote „interkultureller Kompetenz“ so zu gestalten, dass die individuelle Eingebundenheit in Dominanzverhältnisse auf die Dauer und im Arbeitsalltag praktisch erkannt und einbezogen wird. Professionelles Handeln besteht darin, „... in ein grundlegend reflexives Verhältnis zu dem eigenen professionellen Handeln, seinen Bedingungen und Konsequenzen treten zu können“ (Mercheril, 2013, S. 25). Eine reflexive Haltung schafft zwar keine Dominanzverhältnisse ab, „aber sie [reflexive Vorgehensweisen, d. Verf.] tragen über Inhalte, vor allem aber über Interaktionsformen zur Pluralisierung und Diversifizierung von Selbst- und Fremdverständnissen bei“ (ebd., S. 27). An erster Stelle steht daher die (Selbst-)Reflexion und das Einnehmen einer reflexiven Haltung. Der Begriff „Reflexivität“ kann als „... das Aufnehmen und Überdenken in rückbezüglichen Prozessen...“ (Jäpelt & Schildberg 2006, S. 147) verstanden werden. Dies impliziert unter anderem das Wahrnehmen und Überdenken der Beziehungen zu anderen Teammitgliedern (d. h. die Art und Weise mit/über andere/n zu denken, zu handeln, zu sprechen, das Bewusstmachen von Machtgefällen) und der häufig unbewussten „Spielregeln“ (Palmowski, 2010a, S. 68) bzw. der „unterschiedliche[n] Gewissheiten und kollektiven Deutungsmuster“ (Nohl, 2014, S. 66), die innerhalb des Teams (und gegebenenfalls darüber hinaus) wirksam sind.

Die Reflexion bzw. das Einnehmen einer reflexiven Haltung sollte nicht nur im Mittelpunkt von Bildungsangeboten zu „interkultureller Kompetenz“ stehen. Wenn

(unterschwellige) Vorurteile und Alltagsrassismus weniger werden sollen, auch innerhalb von (sonder-)pädagogischen Teams, dann müssen Reflexionen und reflexive Arbeitsweisen im Arbeitsalltag regelmäßig stattfinden und dauerhaft (mehr) Priorität erhalten. Dazu müsste von Institutionen erkannt werden, dass es nicht nur wichtig ist, (Selbst-)Reflexionen zu ermöglichen (und damit „Prozesse des Entschleunigens zuzulassen“ [Jäpelt & Schildberg, 2006, S. 147]), sondern diese attraktiv für alle Mitarbeiter\*innen zu machen und systematisch in den Arbeitsalltag einzuführen (vgl. Mercheril, 2013, S. 25).

Da das Thema (Selbst-)Reflexion für die vorliegende Arbeit große Relevanz hat, möchte ich in einem extra Kapitel gesondert darauf eingehen und Antworten auf folgende Fragen finden: Was sind wichtige Ziele der Reflexion und welche Widerstände oder Hürden gibt es, wenn eigene Voreingenommenheiten kritisch überprüft werden (sollen)? Was sind wichtige Themen in der (Selbst-)Reflexion von (Sonder-)Pädagog\*innen, wenn Vorurteile innerhalb des interkulturellen Teams abgebaut und bewusst gemacht werden sollen? Welche Rolle spielt die Kommunikation dabei bzw. inwiefern muss sich Sprache verändern?

#### **5.4 (Selbst-)Reflexion**

Da niemand, auch nicht (Sonder-)Pädagog\*innen, frei von Vorurteilen ist (vgl. Roulin & Calabrese, 2015) und (Kultur-)Rassismus allgegenwärtig ist (vgl. Kaufmann & Satilmis, 2016, S. 107), sollte es in Reflexionen Ziel sein, bestehende Herrschaftsverhältnisse kritisch zu betrachten (vgl. Heite, 2010, S. 195), die eigene Eingebundenheit in Herrschaftsverhältnisse zu bedenken und damit sensibel für eigene und auch „fremde“ Differenzierungs- und (ab-/bewertenden) Zuschreibungspraxen zu sein. Darüber hinaus sollte eine Bereitschaft entwickelt werden, abwertende oder gar unterdrückende, diffamierende Differenzierungs- und Zuschreibungspraxen so weit es geht aufzuheben und gegebenenfalls Sprach- und Handlungsrouninen zu verändern.

Der Versuch im Team eigene Voreingenommenheiten kritisch zu hinterfragen und die eigenen praktizierten (Ab-)Wertungen von Anderen zu überdenken, ruft nicht immer positive Reaktionen hervor. Hinz und Boban nennen die Konfrontation mit eigenen diskriminierenden Haltungen und Praktiken einen „schmerzlichen Prozess“ (2003, S. 14), welcher mit Reaktionen wie Enttäuschung, Skepsis oder Ablehnung einhergehen kann. Das „berufliche Selbstbild als vorurteilslose Dienstleister“ (Gaitanides, 2003, S.

47; zit. n. Herwartz-Emden, Schurt, & Waburg, 2010, S. 207) muss revidiert werden. Ablehnung gegenüber Reflexion kann des Weiteren damit zusammenhängen, dass (Kultur-)Kategorien und das Abwerten von bestimmten kulturellen Andersartigkeiten im Arbeitskontext funktional sind (wie z. B. die Orientierungsfunktion von kulturellen Kategorien). „Wir [begeben] uns auf unsicheres Gelände“ (ebd.), nämlich außerhalb des bisher Bekannten und Routinierten<sup>64</sup>. Diesen ersten Schritt zu wagen und sich zu trauen, die eigene „Komfortzone“ zu verlassen, ist für die Selbstreflexion von grundlegender Bedeutung. Unterstützend kann hierbei die Betrachtung der (Aus-)Wirkungen von Stereotypen und Vorurteilen auf Menschen sein, die z. B. in Bildungsangeboten zu „Interkultureller Kompetenz“ thematisiert werden. Ist die Bereitschaft da, eigene Hypothesen kritisch zu hinterfragen und abzulegen, ist es wahrscheinlich, dass eine Art Neugier auf andere Ansichten entwickelt wird. Andere Perspektiven hören zu wollen, kann dann zu einem gewissen Grundbedürfnis jener Menschen werden, die zur Weiterentwicklung für sich selbst erkannt haben, dass sie andere Perspektiven brauchen und dass es nur durch die Vielfalt und das Zuhören anderer Stimmen möglich ist.

#### *5.4.1 Vielfalt an Perspektiven Raum geben*

Damit eine Vielfalt an Perspektiven möglich ist, sollten daher alle Teammitglieder bei den Reflexionen (sei es im Zuge von Bildungsangeboten oder Teamsitzungen) anwesend sein – auch Fachkräfte „mit Migrationshintergrund“ – um jeweils verschiedene Sichtweisen und Deutungen/Deutungsmuster aus verschiedenen, gemeinsam erlebten (Konflikt-)Situationen Raum zu geben. Dabei ist es wichtig, dass jede\*r Beteiligte seine Perspektive offen darlegt und ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung und des gegenseitigen Vertrauens<sup>65</sup> geschaffen wird, um sich vor anderen Teammitgliedern zu öffnen.

Wenn jemand nicht an der Reflexion teilnehmen kann, könnten mögliche Perspektiven der nichtanwesenden Personen mitgedacht und geäußert werden, z. B. durch Fragen wie „Was glaubst du/ glauben Sie, denkt Frau X über das Verhalten von Herrn Y?“ oder „Wenn Herr Z hier wäre, was denkst du/ denken Sie, würde er vorschlagen, was zu tun ist?“. Darüber hinaus ist auch eine „Vielstimmigkeit“ (Jäpelt & Schildberg, 2006, S. 149) erstrebenswert, was das Mitdenken und Zuhören der verschiedenen inneren Stimmen bedeutet. Jeder Mensch verfügt über verschiedene innere Stimmen, welche je nach

---

<sup>64</sup> Riegel (2016, S. 246f.) berichtet, dass es Pädagog\*innen und vor allem Lehrer\*innen schwerfällt, wenn diese eigene Lern- und Veränderungsprozesse reflektieren sollen. Sie vermutet, dass der primäre (pädagogische) Blick auf Klient\*innen, Schüler\*innen, Jugendlichen sowie „die Verstrickung in die vorherrschende Lehr-Lern-Anordnung“ (ebd., S. 247) die Selbstreflexion erschwert oder gar verhindert.

<sup>65</sup> Zum Thema „Vertrauen“ und „Misstrauen“ siehe Palmowski (2004; 2010a, S. 163f.).

Kontext und im Bezug auf die jeweiligen Beziehungen dominant („laut“) werden. Fragen wie „Welcher inneren Stimme könnte mehr Aufmerksamkeit in der Situation XY geschenkt werden?“, „Welche anderen inneren Stimmen gibt es noch?“ oder „Was müsste passieren, damit diese lauter werden?“ könnten dabei anregen, die inneren Stimmen aufzuspüren und diese sichtbar nach außen zu kommunizieren.

Bei dem Austausch der verschiedenen Perspektiven ist es zentral, eher einen Dialog zu führen, statt einer Diskussion. Eigene Perspektiven sind „nur“ Meinungen oder Ansichten, die weder richtig noch falsch sind, sondern anders (Palmowski, 2010a, S. 165). Im Dialog geht es nicht darum, „klare Fakten“ (mit Allgemeinheitsanspruch) darzustellen oder andere Ansichten zu widerlegen, sondern sich selbst und andere als Lernende (vgl. Gaitanides, 2013, S. 158) zu begreifen. Aus diesem Grund sollten im „interkulturellen Dialog“ (ebd.) verschieden(-kulturelle) Äußerungen nicht bewertet, vielmehr anerkannt werden. Es sollte sich gegenseitig zugehört werden, ohne dabei zu unterbrechen sowie sollte keine Helferhaltung eingenommen werden (vgl. ebd.). Neben einer „interkulturellen Dialogkultur“ (ebd., S. 157) fehlt in interkulturellen Teams eine „interkulturelle Konfliktkultur“ (ebd.). Probleme auf der Beziehungsebene würden aufgrund falscher Rücksichtnahme tabuisiert (vgl. ebd.).

„Die Konflikthemmung, die ohnehin in den Teams sozialer Berufe sehr verbreitet ist, wird auf deutscher Seite noch durch die paternalistische Schonung der „Benachteiligten“ mit Kritik und die Antizipation von Ethnozentrismus- und Diskriminierungsvorwürfen verstärkt. Und bei den Migrant/inn/en wirkt noch die traditionelle Scheu vor direkten Konfliktaustragungsmodi nach, aber auch die Vorwegnahme der besonderen – historisch bedingten – Empfindlichkeit der deutschen Kolleg/inn/en gegenüber Rassismusvorwürfen.“ (ebd.).

Vor diesem Hintergrund plädiert Gaitanides (vgl. ebd.) dafür, dass Fachkräfte keine Angst vor dem Fremden haben, sondern sich im Arbeitsalltag für gegenseitige Kritik öffnen sowie zusätzlich konstruktive Vorschläge äußern (möglichst sensibel, in positiver, subjektiver, relativierender Sprache) sollten.

Werden verschiedene Perspektiven ausgetauscht kommen individuelle Emotionen zum Ausdruck. Affektive und emotionale Reaktionen (z. B. Angst, Neid, Wut), die im Arbeitsalltag zu Problemen geführt oder diese begleitet haben, können ein Hinweis auf bestehende Machtasymmetrien (vgl. Kapitel 5.4.3, vorl. Arbeit), aber auch ein Hinweis auf bestimmte, mitunter nicht erfüllte, Bedürfnisse sein, die selten bewusst sind bzw. explizit vorliegen. Es kann daher sinnvoll sein, Gefühlen bewusst nachzugehen, um zu erfahren, welche Bedürfnisse wohlmöglich dahinterstecken, warum diese in bestimmten Kontexten nicht befriedigt sind und wie sie möglicherweise auf einem anderen Wege befriedigt werden können.

#### 5.4.2 Die Verwendung von Kulturkategorien

In Reflexionen sollte Mitarbeiter\*innen klar werden, dass sie selbst „kulturgebunden agieren“ (Herwartz-Emden, Schurt, & Waburg, 2010, S. 206) und über implizite „Spielregeln“ (Palmowski, 2010a, S. 68) kommunizieren und handeln. Dazu gehört es, sich seines eigenen (kulturell geprägten) Standorts bzw. seiner Position bewusst zu werden und damit unterschiedliche Vorstellungen, (möglicherweise einseitigen) Wahrnehmungen, Einstellungen, Erwartungen anderen gegenüber transparent zu machen und diese gegenseitig in Erfahrung zu bringen. Dadurch kann der Sinn und die Funktion von eigenen Deutungsweisen von anderen eher nachvollzogen und anerkannt werden.

Besonders wenn die Reflexion innerhalb eines Angebots zur „Interkulturellen Kompetenz“ stattfindet, sollte die „Unmöglichkeit der Technologisierung pädagogischen Handelns“ (Mercheril, 2013, S. 26) thematisiert werden. Damit einher geht die Analyse des Verlangens von fertigen Handlungsrezepten in interkulturellen Teams und den dahinterliegenden zu befriedigenden Bedürfnissen und Erwartungen. Viel mehr sollte nach den (Kontext-)Bedingungen gefragt werden, in denen vermeintlich „interkulturelle“ Konflikte entstanden sind, und aus welcher Position heraus jemand Vorurteile und Stereotype geäußert hat. Dabei ist es wichtig, über die Verwendung von „kulturellen Unterschieden“ nachzudenken, z. B. durch Beantwortung der folgenden Fragen: „Welchen Sinn macht es für wen, auf die Kulturkategorie zurückzugreifen?“ (Mercheril, 2013, S. 27), „Welche Funktionen (oder auch Bedürfnisse) und Überzeugungen liegen hinter dem Denken in gewissen kulturellen Unterschieden?“ und „Welche Bedeutung hat es für die konkrete Situation und den jeweiligen Beziehungskontext, Kulturkategorien zu bilden?“. Diesen Fragen übergeordnet macht es Sinn – gemäß der sozialkonstruktivistischen Sichtweise – „Kultur‘ als eine soziale Praktik“ (ebd., S. 26) oder als „Ensemble von Deutungs- und Interpretationsmustern“ (ebd.) zu verstehen, die unter bestimmten Bedingungen sinngebend und funktional sind. Dadurch wird „Kultur“ nicht als etwas Reales, was klar zu definieren ist, dargestellt. Es soll ebenso nicht „um die Kontrolle des ‚richtigen‘ Gebrauchs von Kultur“ (ebd. S. 27) gehen. Vielmehr geht es um die Selbstbeobachtung für eigene Begriffsverwendungen und Zuschreibungen, die eine Abschätzung der Folgen für das professionelle Handeln möglich macht (ebd.).

Wenn eine einseitige Fokussierung und Hervorhebung von nur einer Differenzkategorie (z. B. „türkische Kultur“) vorgenommen wird, so stellt sich zudem die Frage, durch welche Merkmale sich ein\*e bestimmte\*r Kollege\*Kollgin noch beschreiben lässt. Gibt es

vielleicht individuelle Eigenschaften, Talente, Vorlieben, Erfahrungen, die übersehen wurden? Im Zuge dessen können Gemeinsamkeiten unter Kolleg\*innen entdeckt werden, was wiederum das Zusammengehörigkeitsgefühl der Teammitglieder im Team stärkt. Zudem können durch das Entdecken bisher unbeachteter, nicht sichtbar gemachter Eigenschaften Potenziale ausgelotet werden, die für die Zusammenarbeit sinnvoll und gewinnbringend sein können. Hierzu können Fragen zur Reflexion eigenen Handelns herangezogen werden, die Palmowski vorschlägt: „Mit welchen Unterscheidungen arbeite ich eigentlich? (...) Wieso sind mir einige Unterscheidungen wichtiger als andere? (...) Welche zusätzlichen Unterscheidungen könnte ich mir vorstellen? (...)“ (2010a, S. 87).

#### *5.4.3 Bewusstsein über Machtasymmetrien in sozialen Beziehungen*

Da interkulturelle Situationen meist von Machtasymmetrien gekennzeichnet sind (vgl. Auernheimer, 2016, S. 112), ist es in der Reflexion zentral, die eigene (und ggf. machtvolle) Position in sozialen Beziehungen zu reflektieren (in der Beziehung z. B. zwischen Langjährig-Angestellte\*r und Berufsanfänger\*in, Fachkraft ohne Migrationshintergrund und Fachkraft mit Migrationshintergrund, „Alten“ und „Jungen“, weiblichen und männlichen Kolleg\*innen, Fachkräften mit christlichem Glauben und Fachkräften mit islamischem Glauben etc.). Dies kann z. B. durch das Bewusstmachen eigener Privilegien, wie z. B. der uneingeschränkte Zugang zu materiellen, sozialen, kulturellen Ressourcen, geschehen. Menschen, die nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, haben meist weniger gesellschaftliche Einflussmöglichkeiten. Macht zeichnet sich dabei nicht nur durch ein Mehr an Ressourcen und damit an Handlungsmöglichkeiten aufgrund von sozialem und rechtlichem Status aus, sondern ebenso durch vielfältigere oder bessere soziale Netzwerke sowie durch mehr Wissen oder besseren Zugang zu Wissen (vgl. ebd.). Darüber hinaus beeinflussen institutionell bedingte Autoritäten (z. B. durch die institutionelle Hierarchie zwischen einem\*einer Teamleiter\*in/-koordinator\*in gegenüber Teammitgliedern) die interkulturelle Kommunikation unter den Mitarbeiter\*innen einer Institution. Wer mehr Macht unter den Mitarbeiter\*innen einer Institution hat, bestimmt, was zum Thema gemacht wird, welche Ziele gesteckt werden, was tabu ist und vieles mehr. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, wenn nicht nur Teammitglieder die Machtasymmetrien reflektieren, sondern auch Teamleiter\*innen oder andere Arbeitnehmer\*innen in übergeordneten Positionen. Macht und Statushoheit wird deutlich sichtbar durch die Art und Weise, wie etwas gesagt wird und welche Begriffe verwendet werden. Das kann durch das Stellen von Fragen wie

etwa „Wo kommen Sie denn her?“ oder „Wo kommen Sie wirklich her?“ oder durch Einschätzungen wie „Sie sprechen aber gut Deutsch!“ zum Ausdruck kommen (vgl. ebd., S. 113). Machteffekte werden auch in pauschalisierendem Sprechen deutlich, wenn etwa ganze Gruppen beschrieben werden, z. B. allgemein als „Fremde“ (vgl. Kapitel 2.2, vorl. Arbeit), „die türkischen Kollegen“ oder „die Kopftuchfrauen“. Diesbezüglich sollte darüber nachgedacht werden, inwiefern im jeweiligen Kontext, und für wen, solche genannten Formulierungen sinnvoll sind, ggf. auf wen sie benachteiligend, abwertend oder diskriminierend wirken (vgl. „5.4.2 Die Verwendung von Kulturkategorien“, vorl. Arbeit). Weitere Fragen innerhalb der (Selbst-)Reflexion können sein: „Was weiß ich über eine bestimmte Gruppe bzw. die einzelnen Personen?“, „Was sagen die Bezeichnungen über mich und meine individuellen biographischen Erfahrungen aus?“, „Welche ‚Bilder im Kopf‘ prägen mein Sprechen über andere?“, „Was für (Rollen-)Erwartungen, auch bezüglich differenter Werte und Normen, habe ich anderen gegenüber?“ und „Welche Kollektiverfahrungen<sup>66</sup> sind für die ‚Bilder in meinem Kopf‘ verantwortlich?“.

An dieser Stelle sei auf den Beziehungsaspekt in der zwischenmenschlichen Kommunikation hingewiesen, der nach Watzlawick (1967, zit. n. Palmowski, 2010a, S. 164) den Sachaspekt dominiert. Die Beziehung sollte von Vertrauen und Wertschätzung geprägt sein, da sonst ersthafte und chronische Konflikte entstehen (vgl. Palmowski, 2010a, S. 164). Wirken Machtasymmetrien in interkulturellen Situationen, mangelt es jedoch an gegenseitigem Vertrauen. Der jeweils dominante Teil definiert die Beziehung, was es für den jeweils unterlegenen Kommunikationspartner erschwert oder gar unmöglich macht, die meist impliziten Beziehungsdefinitionen (neu) auszuhandeln (vgl. Auernheimer, 2012, S. 113).

#### *5.4.4 Die Rolle von Wissen und Nicht-Wissen*

Ist das Ziel, dass Kolleg\*innen mit/ohne Migrationshintergrund sich gegenseitig besser verstehen und dadurch besser miteinander kommunizieren, sollten Fachkräfte sich bewusst machen, dass verbal und nonverbal<sup>67</sup> kommunizierte „Kulturmuster“ (vgl. Auernheimer, 2012, S. 110) zum Teil unbewusst und wie selbstverständlich angewendet

---

<sup>66</sup> Kollektiverfahrungen sind z. B. historische Erfahrungen von einigen Nationen oder Ethnien mit Deutschland (oder andersherum), aus denen sich gegenseitige Fremdbilder (Stereotype, Vorurteile) speisen (vgl. Auernheimer, 2012, S. 115).

<sup>67</sup> Viele Beziehungsbotschaften werden nonverbal ausgetauscht. Mimik, Gestik, Blickkontakt, sprachliche Intonation, räumliche Distanz etc. können stark variieren, besonders in interkulturellen Situationen (vgl. Auernheimer, 2012, S. 110).



werden. Auch wenn Überzeugungen innerhalb des impliziten (unbewussten) Wissens nicht immer genau formuliert werden können (vgl. Palmowski, 2010a, S. 20), kann versucht werden, in der (Selbst-)Reflexion die eigenen inneren Überzeugungen aufzuspüren. Palmowski (vgl. ebd.) nimmt an, dass implizites Wissen besonders im Bereich des Handelns Anwendung findet. Hat ein\*e Kollege\*Kollegin eine eher ablehnende Einstellung, z. B. gegenüber Schwarzen, so wird sich dies vor allem in seinen\*ihren Handlungen widerspiegeln, z. B. indem er\*sie den unmittelbaren Kontakt in der Kaffeküche vermeidet oder (als Team-/Geschäftsleiter\*in) weniger häufig als anderen Mitarbeiter\*innen eine Gehaltserhöhung ermöglicht. Weiterhin kann berücksichtigt werden, dass Erklärungsmodelle (egal ob explizite oder implizite) bevorzugt werden, die die eigene Person schützen (vgl. ebd., S. 27). Innerhalb des expliten Wissens spielt der Kontext häufig eine untergeordnete Rolle, weshalb zur Erklärung menschlichen Verhaltens häufig personenbezogen gedacht wird, was möglicherweise davor schützt, eigenes Verhalten in Frage zu stellen. Beispielsweise wird das Verhalten eines\*einer Kollegen\*Kollegin so beschrieben: „Der\*die Mitarbeiter\*in kommt häufig unpünktlich zu den Meetings, weil er\*sie ein\*e Inder\*in ist.“ Mit der Zuschreibung „Inder\*in“ wird ausgeblendet, dass es möglicherweise Kontextfaktoren gibt, die ein Pünktlichkommen verhindern. Beispielsweise hat der\*die Zuspätkommende seit Wochen sehr viel Arbeit zu erledigen, er\*sie schreibt den Meetings keine große Bedeutsamkeit zu, er\*sie hat Schwierigkeiten, die Räumlichkeit zu finden, z. B. weil die Meetings immer an anderen Orten stattfinden, er\*sie findet das Begrüßungsritual zu Beginn der Meetings nicht angenehm etc. Zugleich schützt die Zuschreibung „Inder\*in“ davor, die Art und Weise, wie die Meetings organisiert und durchgeführt werden, zu überdenken.

Neben dem Bewusstmachen der Unterscheidung zwischen implizitem Wissen und explizitem Wissen kann des Weiteren über die eigenen Grenzen des Wissens bzw. des Verstehens nachgedacht werden. Reflektierende sollten respektieren, dass es Grenzen des gegenseitigen Verstehens gibt und diese anerkennen. Durch die Erforschung, Messung und das Kategorisieren des\*r „Fremden“ besteht die Gefahr der Vereinnahmung des „Anderen“. „Andere“ gänzlich zu verstehen, ist jedoch nicht möglich. „...[Es] bleibt stets ein Rest, der nicht Wissen ist und nicht Wissen werden kann und dessen Verhältnis zum Wissen unklar ist“ (Wimmer, 1996, S. 425; zit. n. Mercheril, 2013, S. 29). Wird es akzeptiert, dass andere nicht gänzlich zu verstehen sind, so muss die damit einhergehende Unsicherheit professionellen Handelns hingenommen und ausgehalten werden. Dies ermöglicht wiederum die Einsicht, dass das eigene Wissen

auch hinsichtlich seiner Anwendbarkeit Grenzen hat, dass Wissen stets der Gefahr unterläuft, einseitig zu sein, dass Wissen nie vollständig oder allumfassend ist sowie dass Wissen in Macht- und Ungleichheitsverhältnisse eingebunden ist.

Stellt sich dem Nicht-Wissen gegenüber die Frage, welches Wissen für „interkulturelles Handeln“ (Mecheril, 2013, S. 31) relevant ist, so betrifft dies vor allem Wissen um Dominanzphänomene (vgl. „interkulturelle Kompetenz“ als Bildungsangebot, im Kapitel 5.3, vorl. Arbeit; vgl. Kapitel 5.4.3, vorl. Arbeit) sowie differenztheoretisches Wissen (vgl. Mecheril, 2013, S. 31). Auch wenn die Verwendung von Differenzkategorien nicht unproblematisch ist, haben sie durchaus ihre Berechtigung. Das Anerkennen von Unterschieden ist wichtig, denn sie dienen zur Selbstthematisierung, bezeichnen Muster subjektiver Praxis, über die Menschen sich identifizieren, verorten und zugehörig erleben (vgl. ebd., S. 32). Diesbezüglich kann von einer anzustrebenden „Ambiguitätstoleranz“ gesprochen werden, welche nicht nur das Aushalten von Verstehensgrenzen meint, sondern auch das „...Ausbalancieren und Fruchtbarmachen von Differenzen, Mehrdeutigkeiten und Widersprüchen...“ (Gaitanides, 2013, S. 171). „Ambiguitätstoleranz“ (ebd.) gehört damit nicht nur zur (sonder-)pädagogischen Professionalität, sondern kann auch entlastende Funktion in Reflexionen haben. Mitarbeiter\*innen tauschen sich gegenseitig darüber aus, was für Wege bzw. welche Annahmen zur Anerkennung des eigenen Nicht-Verstehens nützlich sein können sowie darüber, welche unterschiedlichen Sichtweisen bezüglich bestimmter Differenzkategorien möglich sind und inwiefern diese funktional im Arbeitskontext sein können.

## **6 Resümee**

Fremdheit gilt aus sozialkonstruktivistischer Sicht als eine gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit und zeigt sich als vor allem machtvolle Zuschreibungspraxis. Wer oder was als „fremd“ beschrieben wird, sagt mehr über den\*die Sprecher\*in aus, als über den\*die\*das „Fremde“. Fremdheit zeichnet sich dadurch in erster Linie durch die subjektiv wahrgenommene Abweichung der gesellschaftlich anerkannten Norm aus. Das, was kollektiv vertraut und bekannt ist, wird durch „fremd“ Wahrgenommenes und Bezeichnetes in Frage gestellt. In Deutschland gibt es beispielsweise (angeregt durch die verstärkte Zuwanderung von außereuropäischen Geflüchteten seit 2015) Debatten über die Brauchbarkeit einer sogenannten „deutschen Leitkultur“. „Wer oder was gehört zu Deutschland bzw. zum Deutsch-sein dazu?“ und darüber hinaus „Wie können

Asylbewerber\*innen integriert werden?“ sind Fragen aus der Politik, aber auch Fragen, die sich Einzelne stellen. Damit wird die identitätsstiftende Funktion von Unterscheidungen, die die eigene Positionierung innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen ermöglichen, sichtbar.

Um die innere Ordnung bei gleichzeitiger Anwesenheit von „Fremden“ aufrechtzuerhalten, wird nach Möglichkeiten der Kategorisierung gesucht. Die Vermessung und Beurteilung des sogenannten „Fremden“ durch Stereotype und Vorurteile ist das Ergebnis der Kategorisierung in einer von Misstrauen geprägten Gesellschaft. Die als „fremd“ Bezeichneten bedrohen und irritieren in erster Linie, was begünstigt, dass „Fremde\*s“ abgelehnt, abgewertet und bekämpft wird\*werden. Ein fremdenfeindliches Klima zeigt sich (z. B. durch den sogenannten „Rechtsruck Europas“ [siehe Einleitung, vorl. Arbeit]) sehr deutlich. Unterschwellig ist die Abwertung des\*r von der Norm abweichenden „Anderen“ aber in allen gesellschaftlichen Schichten/Kontexten zu finden, z. B. in Form von latenten Vorurteilen, die zur Normalität geworden zu sein scheinen (vgl. Kapitel 4.1, vorl. Arbeit) – auch unter (Sonder-)Pädagog\*innen und Sozialarbeiter\*innen (unabhängig vom Migrationsstatus).

Latente, häufig unbewusste Vorurteile und Stereotype werden dabei in ihrer Wirksamkeit unterschätzt, da sie nicht zwangsläufig zu Konflikten führen. Sie beeinflussen nicht nur die Art und Weise des Denkens und Miteinander-Sprechens sowie die konkreten Handlungen. Vorurteile haben in erster Linie eine negative Wirkung auf die Menschen, auf die sich die Vorurteile beziehen: auf deren psychische und physische Gesundheit, auf deren Leistung sowie Erfolg. Vorurteile werden als Bedrohung wahrgenommen, was unter anderem dazu führt, dass das Verhalten entsprechend der Erwartungen angepasst wird. Die Studie von Roulin & Calabrese (2015) diente in der vorliegenden Arbeit als ein Beleg dafür, dass Fachkräfte mit Migrationshintergrund dazu tendieren, sich gänzlich anzupassen (begleitet von der Abwertung der eigenen Herkunft) oder bestrebt sind, die von Mitarbeiter\*innen (ohne Migrationshintergrund) bezeichneten Differenzen als etwas Nützliches, Brauchbares darzustellen. An diesem Punkt zeigt sich deutlich, dass das Bedürfnis dazuzugehören auch im Arbeitskontext befriedigt werden möchte.

Neben den normal gewordenen, nahezu alltäglichen Abwertungen gibt es eine Vision, die Gegenteiliges bewirken will: Inklusion. Alle Menschen sollen sich in der Gesellschaft willkommen und zugehörig fühlen, respektiert werden sowie selbstbestimmt leben können. Durch Inklusion wird die Aufmerksamkeit auf Vielfalt, Veränderung und lebenslanges Lernen gelenkt. Dazu braucht es eine klare Position gegen die Abwertung und Ausgrenzung von Menschen. Zusammen mit der Haltung bzw. der Erkenntnis, dass

Differenzen Potenziale mit sich bringen, nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für Gruppen sowie gesamtgesellschaftlich, und der Bereitschaft (Teilhabe-)Barrieren wahrzunehmen und diese abzubauen, werden erste Schritte in Richtung Inklusion getätigt. Inklusion bedeutet auch, Einseitigkeiten bewusst wahrzunehmen, nicht nur die von anderen („Das, was *du* sagst, ist rassistisch/sexistisch/homophob etc., weil ...“). Auch eigene Überzeugungen, Werte und Normvorstellungen sollten überprüft werden. Mit der steten Unterstellung „Es könnte auch anders sein.“ und einer konstruktivistischen Haltung, welche unter anderem meint, dass Überzeugungen subjektiv konstruiert werden und aus diesem Grund nicht universell gültig sein können, werden Einseitigkeiten eher erkannt, Menschen eher als Ganzes wahrgenommen sowie Vorurteile und Stereotype unwahrscheinlicher. Systemisches Denken, darunter auch das Denken in Regelkreisen (vgl. Palmowski, 2010a, S. 67ff.), stellt eine weitere wichtige Basis dar, um Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf „fremd wirkendes“ Verhalten zu finden und ressourcenorientiert auf „Problemsituationen“ zu schauen. Nicht zuletzt ist es zentral, (Kultur-)Differenzen anzuerkennen und gleichzeitig für die Gleichheit aller Menschen (wie etwa für gleiche Teilhabe- und Mitbestimmungsrechte) ungeachtet der Herkunft, Religion, Geschlecht, Behinderung etc. einzutreten. Inklusion stellt demnach nützliche Haltungen und Anregungen zur Reflexion bereit (z. B. durch den Index für Inklusion) und trägt dazu bei, Bereitschaften zu entwickeln, um menschenwürdig, gleichberechtigt und gleichwertig mit „dem Fremden“ bzw. Differenzen umzugehen.

Inwiefern lassen sich konkrete Handlungsmöglichkeiten formulieren, um auf Fremdheit ressourcenorientiert zu blicken, Differenzen anzuerkennen, auszuhalten, fruchtbar zu machen?

Wie bereits geschildert, gibt es unzählige Bildungsangebote zu „interkultureller Kompetenz“ für Fachkräfte. Diese erweisen sich besonders wertvoll im Umgang mit kulturell wahrgenommenen Differenzen, wenn sie die (Selbst-)Reflexivität als basale und wichtigste Komponente beinhalten, Menschen mit *und* ohne Migrationshintergrund<sup>68</sup> adressieren und verdeutlichen, dass es keine fertigen Handlungsrezepte für den Umgang mit „fremden Kulturen“ geben kann und wird. Ebenso sollte berücksichtigt werden, dass „interkulturelle Kompetenz“ immer wieder neu angeeignet und auf den jeweiligen Kontext abgestimmt werden muss. Damit einher geht ein Verständnis des lebenslangen Lernens, wie es auch im Index für Inklusion angedeutet wird: „Inklusion

---

<sup>68</sup> Ebenso sind andere Differenzen bedeutsam. Bildungsangebote sollten sich an alle Mitarbeiter\*innen einer Institution richten, wie z. B. Menschen mit Beeinträchtigung.

bedeutet Veränderung und einen nicht endenden Prozess von gesteigertem Lernen“ (Boban & Hinz, 2003, S.10). Mitarbeiter\*innen sollten sich selbst als Lernende verstehen, um in der Begegnung mit Neuartigem, Unvertrautem offen, neugierig und anpassungsbereit zu sein.

Neben den Bildungsangeboten zu interkultureller Kompetenz gibt es unzählige weitere Aus-, Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen, die für den Umgang mit Differenzen nützlich sein können, um andere/neue Blickrichtungen zu finden und dabei unterstützen, Reflexionsprozesse innerhalb (sonder-)pädagogischer Teams anzuregen. Beispielsweise sind diesbezüglich Supervisionen und fachlich angeleitete Intervisionen sowie Bildungsangebote mit dem Titel „Interkulturelle Öffnung“, „Toleranz in Teams“, „Diversity“, „Diversity Management“, „Vielfaltsensible Sprache“, „Diversitätsbewusste Sprache“ oder „Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg“ denkbar. Ebenso sollte die Teamentwicklung methodisch unterstützt werden, z. B. durch Beratungen, Coachings oder Workshops mit dem Schwerpunkt „Teamentwicklung“ bzw. „Teambuilding“. Bezüglich der Angebote zur „Interkulturellen Öffnung“ wird auf die konkreten, strukturellen Zugangs- und Teilhabebarrrieren in Institutionen aufmerksam gemacht, die abgebaut werden müssen. Ohne diese strukturellen Veränderungen wird interkulturelles professionelles Handeln keinen nachhaltigen Erfolg haben.

Für reflexive Arbeitsweisen im Arbeitsalltag ist die systematische Einführung von regelmäßigen (verbindlichen, für Mitarbeiter\*innen attraktiven) Gesprächskreisen oder der Einsatz von Methoden der kollegialen Beratung sinnvoll. Methoden wie die „Case Clinic“ (Barth & Gloystein, 2016, S. 173ff.) oder des „geführten Journaling“ (Hinz, 2016, S. 253ff.) können ebenso Bestandteile im (sonder-)pädagogischen Arbeitsalltag sein. Darüber hinaus ist die Vernetzungsarbeit mit anderen Institutionen (z. B. mit anderen Schulen, die Inklusion leben möchten) nützlich. Mitarbeiter\*innen können dadurch ins Gespräch kommen und gegenseitig über ihre Prozesse des Gelingens aber auch des Scheiterns sprechen. Durch die Teilnahme an Tagungen und Konferenzen können Kontakte zu anderen Institutionen hergestellt werden. Tagungen und Konferenzen bieten zudem die Chance, neue Anregungen zu erhalten, z. B. wie Reflexivität bedeutsamer Bestandteil im Arbeitsalltag oder auch wie interkulturelle Öffnung praktisch umgesetzt werden kann.

In Prozessen des Miteinanderredens und Sich-Öffnens (z. B. in Gesprächskreisen) ist es nützlich, zu beachten, dass es nicht darum geht, Recht zu haben, sondern Prozesse des gegenseitigen Befremdens zuzulassen. Empathie, d. h. der Versuch der Perspektivübernahme, ist wichtig. Den anderen jedoch gänzlich zu verstehen, ist nicht

möglich. Diesbezüglich möchte ich erneut auf die Empfehlungen von Gaitanides (2008, S. 158) zu einer interkulturell fokussierten Dialog- und Konfliktkultur hinweisen. Das Hervorbringen von Kritik ist nach Gaitanides (ebd.) sinnvoll, insofern auch Wünsche bzw. konstruktive Veränderungsideen geäußert werden, Gefühle berücksichtigt und aus einer differenzsensiblen (Andersartigkeit anerkennen, ohne zu werten) und dominanzsensiblen Haltung (Beachtung des eigenen ggf. machtvollen Standpunkts) heraus gesprochen wird.

Damit der Umgang mit (kultureller) Fremdheit unter (Sonder-)Pädagog\*innenteams vorurteilsbewusster und differenzsensibler gestaltet werden kann, sollte sich Forschung viel mehr dem widmen, wie langfristige reflexive Prozesse im (sonder-)pädagogischen Arbeitsalltag besser unterstützt und wie reflexive Arbeitsweisen sowie auch die Orte dafür geschaffen werden, um Differenz-, Dominanz- und Kontextsensibilität sowie Vorurteilsbewusstsein herzustellen. Auch bezüglich der Effekte auf die Arbeitsleistung durch Vorurteilsbewusstsein und regelmäßige Reflexion innerhalb interkultureller (sonder-)pädagogischer Teams sollte Forschung einen größeren Beitrag leisten. Weiterhin wäre es sinnvoll, wenn nicht nur die Lehrer\*innenausbildung hinsichtlich der Reflexivität (wissenschaftlich) überprüft wird, sondern auch andere pädagogische Ausbildungen (z. B. an den [Fach-]Hochschulen: [außerschulische] Sonderpädagogik, Soziale Arbeit, Pädagogik der Kindheit; an Berufsschulen: Ausbildung zum\*zur Erzieher\*in und Heilpädagoge\*Heilpädagogin). Inhalt solch einer Überprüfung wäre z. B. die Nützlichkeit der Eingliederung von verpflichtenden Lernmodulen, wie etwa „interkulturelle Kompetenz“, „Selbstreflexivität“ oder auch „interkulturelle Mediationskompetenz“ (vgl. Fechner, 2013, S. 173ff.).

Relevant sind zudem Konzepte der Intersektionalität, welche die Verschränkung von verschiedenen Differenzlinien betrachten (z. B. Riegel, 2016, S. 135ff.). Je nach Situation ist es sinnvoll (neben der unterschiedlichen ethnischen Herkunft bzw. Migrationsgeschichte), andere Aspekte, wie z. B. Gender, Religion bzw. Religiosität, Behinderung und den sozialökonomischen Status zu berücksichtigen. Das Konzept der Intersektionalität ist vorrangig der wissenschaftlichen Analyse dienlich (vgl. ebd.), weshalb es interessant wäre, inwieweit sich das Konzept weiterentwickeln ließe, damit sich daraus Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit verschiedenen Differenzlinien ableiten lassen.

Blicke ich nun auf die von mir erlebte Situation zurück, die ich zu Beginn meiner Arbeit schilderte, habe ich folgende abschließende Gedanken:

Fremdheit ist allgegenwärtig und betrifft jeden Menschen, wenn auch in unterschiedlichem Maße und hinsichtlich unterschiedlicher Differenzen. Kulturelle Differenz ist nur eine unter vielen anderen Differenzen, die Menschen als fremd bezeichnen. Damit einhergehende Gefühle, wie z. B. Irritation, Angst, Wut bis hin zu Hass, verhindern den Blick auf Positives, positive Utopien, auf Ressourcen und die Veränderungsprozesse, die erst durch Fremdheit bzw. das Anders-sein möglich sind. Um gegenseitiges Befremden sowie Erfahrungen des Sich-selbst-Fremdwerdens und des Verlernens der Selbstgewissheit zuzulassen, braucht es das Zurücknehmen aus der eigenen Selbstbehauptung sowie mehr Vertrauen – in sich selbst und in andere. Dies gilt auch für die Beziehungen zu Kolleg\*innen. Es braucht die Zeit, die häufig knapp zu sein scheint, und den Raum, um zweimal hinzusehen, um über sich selbst und die eigenen Überzeugungen nachzudenken. Oberste Ziele sind daher die lebenslange Selbstreflexion und das Beibehalten der Neugierde auf andere Sichtweisen, um bereit für Veränderung zu sein.

## Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2009). *Wirklichkeit. Über Wissen und andere Definitionen der Wirklichkeit, über uns und Andere, Fremde und Vorurteile*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anderson, P. (2011). Eine doppelte Ausgrenzung: Zur Bedarfslage von Migrant(inn)en mit Behinderung. Eine Studie in München. In U. H. Wilfried Dreyer, *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (S. 343-353). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund (AMIGRA). (2010). *Dr. Elina Marmer - IMAFREDU – IMage of AFRica in EDUcation*. Abgerufen am 12. 07. 2017 von Alltagsrassismus und rassistische Diskriminierung Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit: [http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2014/02/fachtagung\\_alltagsrassismus.pdf](http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2014/02/fachtagung_alltagsrassismus.pdf)
- Aronson, E., Wilson, T., & Akert, R. (2014). *Sozialpsychologie*. Hallbergmoos: Pearson.
- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (8. Ausg.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Aydin, Y. (2009). *Topoi des Fremden. Zur Analyse und Kritik einer sozialen Konstruktion*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). (2011). *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Abgerufen am 08. 07. 2017 von Integrationsreport. Migranten am Arbeitsmarkt in Deutschland. Working Paper 36.: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp36-migranten-am-arbeitsmarkt-in-deutschland.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp36-migranten-am-arbeitsmarkt-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile)
- Barth, U., & Gloystein, D. (2016). Braucht es das Loslassen? Bericht über eine Case Clinic. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel, & S. Winter, *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs* (S. 173-181). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Battaglia, S. (2016). Perspektiven rassismuskritischer Arbeit. (M. Detzner, A. Drücker, & S. Seng, Hrsg.) *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen.*, 49-51.
- Baumann, Z. (1992). Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld, *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt* (S. 23-49). Hamburg: Junius.
- Beck, U. (1995). Wie aus Nachbarn Juden werden. Zur politischen Konstruktion des Fremden in der reflexiven Moderne. In U. Beck, *Die feindlose Demokratie. Ausgewählte Aufsätze* (S. 131-162). Stuttgart: Reclam.



- Becker, R., & Tremel, P. (2011). Bildungseffekte vorschulischer Betreuung, Erziehung und Bildung für Migranten im deutschen Schulsystem. In R. Becker, *Integration durch Bildung* (S. 57-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benkmann, R. (2017). *Wortmelder. Das News-Portal der Universität Erfurt*. Abgerufen am 09. 07. 2017 von Nachgefragt: „Scheitert die Inklusion an der Realität, Herr Professor Benkmann?“: <https://aktuell.uni-erfurt.de/2017/06/13/nachgefragt-scheitert-die-inklusion-an-der-realitaet-herr-professor-benkmann/>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2007). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Bildungsministerium für Bildung und Forschung. (2017). *BMBF*. Abgerufen am 09. 07. 2017 von Anerkennung und Integration. Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen: <https://www.bmbf.de/de/anerkennung-auslaendischer-berufsqualifikationen-1091.html>
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *eenet. Enabling Education Network*. Abgerufen am 17. 07. 2017 von Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln : <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Boban, I., & Hinz, A. (2015). Der Index für Inklusion - eine Einführung. In I. Boban, & A. Hinz, *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (S. 11-42). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- BPB (Bundeszentrale für politische Aufklärung). (2016). *bpb. Bundeszentrale für politische Bildung*. Abgerufen am 15. 06. 2017 von Bevölkerung mit Migrationshintergrund: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i>
- Braun, A. (2009). Differenzerfahrung und sozialpädagogische Professionalität: MigrantInnen als Professionelle Sozialer Arbeit. *Soziale Arbeit und Migration*, 4, S. 265-259.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2016). *Migrationsbericht 2015*. Abgerufen am 28. 03. 2017 von [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.html;jsessionid=439495BF738F09454A7E1B4A1467A22A.2\\_cid294?nn=1663558](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.html;jsessionid=439495BF738F09454A7E1B4A1467A22A.2_cid294?nn=1663558)
- Conrad, S. (2012). *BPB (Bundeszentrale für politische Bildung)*. Abgerufen am 20. 07. 2017 von Kolonialismus und Postkolonialismus: Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte: <http://www.bpb.de/apuz/146971/kolonialismus-und-postkolonialismus?p=0>

- Deutsche Unesco Kommission e. V. (2010). *UNESCO*. Abgerufen am 09. 07. 2017 von Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik: <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf>
- Dilger, H. (2015). *Freie Universität Berlin*. Abgerufen am 23. 05. 2017 von Das Fremde liegt näher als gedacht: <http://www.fu-berlin.de/campusleben/campus/2015/150728-umbenennung-ethnologie/index.html>
- Ellinger, S. (2007). Kulturabhängige Verhaltensstörungen in der Schule? Empirische Befunde und begriffliche Diskurse. In F. Rumpler, & P. Wachtel, *Erziehung und Unterricht - Visionen und Wirklichkeiten* (S. 248-261). Würzburg: Verband Sonderpädagogik.
- Erdheim, M. (2002). Verzerrungen des Fremden. In O. Gutjahr, *Fremde* (S. 21-46). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fechler, B. (2013). Interkulturelle Mediationskompetenz. Umriss einer differenz-, dominanz- und kontextsensiblen Mediation. In G. Auernheimer, *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 173-200). Wiesbaden: Springer.
- Göttinger Institut für Demokratieforschung. (2017). *demokratie-goettingen*. Abgerufen am 09. 07. 2017 von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland. Ursachen – Hintergründe – regionale Kontextfaktoren: [http://www.demokratie-goettingen.de/content/uploads/2017/07/studie-rechtsextremismus-in-ostdeutschland-kurzfassung\\_offiziell.pdf](http://www.demokratie-goettingen.de/content/uploads/2017/07/studie-rechtsextremismus-in-ostdeutschland-kurzfassung_offiziell.pdf)
- Gaitanides, S. (2013). Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis. In G. Auernheimer, *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 155-172). Wiesbaden: Springer VS.
- Gaitanides, S. (2017). Interkulturelle Öffnungsprozesse. In T. Groß, S. Huth, B. Jagusch, A. Klein, & S. Naumann, *Engagierte Migranten. Teilhabe in der Bürgergesellschaft* (S. 118-124). Schwalbach: Wochenschau.
- Gereke, I., Akbaş, B., Leiprecht, R., & Brokmann-Nooren, C. (2014). *Uni-Oldenburg*. Abgerufen am 08. 07. 2017 von Forschungsprojekt „Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten: Ressourcen – Potenziale – Bedarfe“: [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/01NV1112\\_Schlussbericht-uebearb\\_15.12.14.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/01NV1112_Schlussbericht-uebearb_15.12.14.pdf)

- Gergen, K. J. (2002). *Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gernig, K. (2001). Einleitung. Zwischen Sympathie und Idiosynkrasie. Zur Wahrnehmung des anderen Körpers in kulturen- und anthropologischer Perspektive. In K. Gernig, *Fremde Körper - Zur Konstruktion des Anderen in europäischen Diskursen*. (S. 13-29). Berlin: dahlem university press.
- Giesecke, H. (2004). Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, S. 151-165.
- Grau, A., Gross, E., & Reinecke, J. (2012). Abgehängte Sozialräume. Die Bedeutung von Jugendarbeitslosigkeit für Orientierungslosigkeit und Fremdenfeindlichkeit. In W. Heitmeyer, *Deutsche Zustände. Folge 10* (S. 129-149). Berlin: suhrkamp.
- Gruen, A. (2000). *Der Fremde in uns*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Haddock, G., & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone, *Sozialpsychologie mit 25 Tabellen* (S. 197-229). Berlin: Springer.
- Hahn, A. (1994). Die soziale Konstruktion des Fremden. In W. M. Sprondel, *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Für Thomas Luckmann*. (S. 140-163). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heite, C. (2010). Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In M. P. Fabian Kessl, *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 187-200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heitmeyer, W. (2012). *Deutsche Zustände. Folge 10*. Berlin: Suhrkamp.
- Herwartz-Emden, L., Schurt, V., & Waburg, W. (2010). *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz, A. (2016). Geführtes Journaling – eine Intensivpackung grundlegender Reflexion. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel, & S. Winter, *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs* (S. 253-256). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Iser, J. A. (2006). *uni-giessen*. Abgerufen am 11. 07. 2017 von Vorurteile: Zur Rolle von Persönlichkeit, Werten, generellen Einstellungen und Bedrohung: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2007/4837/pdf/IserJulia-2007-07-11.pdf>
- Jäpelt, B., & Schildberg, H. (2006). Wenn du entdeckst, dass du ein totes Pferd reitest, steig ab. In R. Voß, *Wir erfinden Schulen neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Lehrerbildung* (S. 144-154). Weinheim: Beltz.

- Heißler, J. (2016). *Ein Jahr "Wir schaffen das". Merkels drei kleine große Worte*. Abgerufen am 26. 06. 2017 von tagesschau.de: <https://www.tagesschau.de/inland/merkel-wir-schaffen-das-101.html>
- Kamptis, P. (1993). Ich und der Andere. Philosophische Perspektiven. In Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hrsg.), *Erfahrungen des Fremden* (S. 9-22). Heidelberg: Heidelberger Verlagsanstalt.
- Kaufmann, M., & Satilmis, A. (2016). (Selbst-)Reflexionen zu Rassismus und zur Praxis der Dekolonisierung. (M. Detzner, A. Drücker, & S. Seng, Hrsg.) *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen*, 107-110.
- Klein, M. (2014). *Die nationale Identität der Deutschen: Commitment, Grenzkonstruktionen und Werte zu Beginn des 21. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Springer.
- Kleinert, C. (2004). *Fremden Feindlichkeit*. Einstellungen junger Deutscher zu Migranten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kollender, E., & Grote, J. (2016). "Das wird man ja wohl noch sagen dürfen." Zusammenhänge von Sprache und Rassismus. (M. Detzner, A. Drücker, & S. Seng, Hrsg.) *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen*, 92-95.
- Kücük, E. (2016). „Vom Mut, keine Angst zu haben“ – Rede von Esra Küçük beim ZEIT Forum Kultur: Ruhrtriennale. Abgerufen am 29. 03. 2017 von Ruhrtriennale: <https://www.ruhrtriennale.de/de/blog/2016-09/vom-mut-keine-angst-zu-haben-rede-von-esra-kuecuk-beim-zeit-forum-kultur>
- Kunert, K., & Knill, M. (2000). *Team und Kommunikation: Theorie und Praxis* (2. Auflage). Aurau: Sauerländer.
- Leibold, J., Thörner, S., Gosen, S., & Schmidt, P. (2012). Mehr oder weniger erwünscht? Entwicklung und Akzeptanz von Vorurteilen gegenüber Muslimen und Juden. In W. Heitmeyer, *Deutsche Zustände. Folge 10*. (S. 177-193). Berlin: suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann, & K.-E. Schorr, *Zwischen Technologie und Selbstreferenz : Fragen an die Pädagogik* (S. S. 11–41). Berlin: Suhrkamp.
- Madubuko, N. (2009). *Uni Marburg*. Abgerufen am 10. 07. 2017 von Akkulturationsstress von Migranten auf dem Arbeitsmarkt. Eine Studie zu berufsbiographischen Akzeptanzerfahrungen und angewandten Bewältigungsstrategien :

<http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2010/0753/pdf/dnm.pdf>

- Mai, H. H. (2016). Was ist Rassismus? Was ist Alltagsrassismus? (M. Detzner, A. Drücker, & S. Seng, Hrsg.) *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen*, 12-18.
- Mansel, J., Christ, O., & Heitmeyer, W. (2012). Der Effekt von Prekarisierung auf fremdenfeindliche Einstellungen. Ergebnisse aus einem Drei-Wellen-Panel und zehn jährlichen Surveys. In W. Heitmeyer, *Deutsche Zustände. Folge 10*. (S. 105-128). Berlin: suhrkamp.
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer, *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P. (2016). Flucht, Sex und Diskurse. (M. Detzner, A. Drücker, & S. Seng, Hrsg.) *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen.*, 76-81.
- Meisen, S. (2017). *Recht auf informationelle Selbstbestimmung*. Abgerufen am 02. 09. 2017 von Grundrechtenschutz. Ihre Grundrechte in Deutschland und Europa: <https://www.grundrechtenschutz.de/gg/recht-auf-informationelle-selbstbestimmung-272>
- Messerschmidt, A. (2005). Befremdungen - oder wie man fremd wird und fremd sein kann. In P. Schreiner, U. Sieg, & V. Elsenbast, *Handbuch interreligiöses Lernen* (S. 217-228). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Meyer, S., & Daut, V. (2016). Die Bedeutung kultureller Prägungen für die sonderpädagogische Arbeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2(67), S. 67-78.
- Neugebauer, M., & Klein, O. (2016). Profitieren Kinder mit Migrationshintergrund von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, S. 259-283.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (3. Auflage Ausg.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Palmowski, W. (2004). Vertrauen in einer Kultur des Misstrauens. *System Schule*, 8(4), S. 108-112.
- Palmowski, W. (2010a). *Nichts ist ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei "Verhaltensauffälligkeiten"*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Palmowski, W. (2010b). *Normal bin ich nicht behindert*. Dortmund: borgmann.

- Panesar, R. (2011). *Vorurteilsfreie Pädagogik. Anti-Bias-Arbeit mit Lehrkräften*. Abgerufen am 01. 08. 2017 von Charta der Vielfalt: <https://www.charta-der-vielfalt.de/service/publikationen/vielfalt-erkennen/unconscious-bias-im-oeffentlichen-sektor/vorurteilsfreie-paedagogik.html>
- Pendry, L. (2014). Soziale Kognition. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone, *Sozialpsychologie* (S. 107-140). Berlin: Springer.
- Powell, J., & Wagner, S. (2014). An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt: Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In G. Wansing, & M. Westphal, *Behinderung und Migration* (S. 177-199). Heidelberg: Springer.
- Pro Asyl. (2017). *proasyl.de*. Abgerufen am 22. 06. 2017 von Fakten, Zahlen und Argumente: <https://www.proasyl.de/thema/fakten-zahlen-argumente/>
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rosa, H. (2014). *Beschleunigung und Entfremdung*. Berlin: Suhrkamp.
- Roulin, C., & Calabrese, S. (2015). Vorurteile und Stereotype in der Behindertenhilfe. Umgang von Fachkräften der Sozialen Arbeit mit Differenzerfahrungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1(84), S. 46-56.
- Satilmis, A. (2016). Dominanzkultur(en) – oder: Verstrickungen in Macht- und Dominanzverhältnisse. Konzeptionelle Überlegungen für die rassismuskritische Arbeit. (M. Detzner, A. Drücker, & S. Seng, Hrsg.) *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen*, 24-29.
- Scheerer, J., & Haruna, H. (2013). Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten. (AntiDiskriminierungsbüro [ADP] Köln & Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V., Hrsg.) *Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch*, S. 17-27.
- Scherr, A. (1999). Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. In A. M. Doron Kiesel (Hrsg.), *Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat* (S. 49-65). Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Schmitz, A. (2016). Rechtsruck und Rassismus. Zusammenhänge und Handlungsperspektiven. (M. Detzner, A. Drücker, & S. Seng, Hrsg.) *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen*, 81-86.
- Schwalb, H., & Theunissen, G. (2012). *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeiten – Freizeit*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Sheedy, P., & Kling, I. (2014). *ZDF.de*. Abgerufen am 06. 21. 2017 von Der Rassist in uns: <https://www.zdf.de/dokumentation/dokumentation/der-rassist-in-uns-100.html>
- Siebert, H. (01. 01 2004). Sozialkonstruktivismus: Gesellschaft als Konstruktion (Social Constructivism – Society as Construction). *Journal of Social Science Education*, 03(02), S. 95-103.
- Spears, R., & Tausch, N. (2014). Vorurteile und Intergruppenbeziehungen. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone, *Sozialpsychologie* (S. 507-564). Berlin: Springer.
- Statista. (2017). *Statista.de - Das Statistik-Portal*. Abgerufen am 15. 06. 2017 von Verteilung der Bevölkerung in Deutschland nach Religionszugehörigkeit im Jahr 2010 und Prognose bis 2050: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/701006/umfrage/verteilung-der-bevoelkerung-in-deutschland-nach-religionszugehoerigkeit/>
- Statistisches Bundesamt. (2016). *Destatis*. Abgerufen am 15. 06. 2017 von Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2015 –: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220157004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220157004.pdf?__blob=publicationFile)
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, S. 797-811.
- Stern, J. (2017). *tagesschau.de*. Abgerufen am 22. 06. 2017 von Wird Deutschland 2050 ein islamischer Staat?: <http://faktenfinder.tagesschau.de/muslime-europa-bevoelkerung-101.html>
- Strasser, J. (2012). Kulturelle Stereotype und ihre Bedeutung für das Verstehen in Schule und Unterricht. In W. Wiater, & D. Manschke, *Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen* (S. 191-215). Wiesbaden: Springer.
- Taifel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil: Entstehung und Funktion sozialer Stereotype*. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.
- Vereinte Nationen. (2008). *United Nations*. Abgerufen am 09. 07. 2017 von Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>
- Wagner, P. (2017). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.

- Wiater, W. (2012). Kulturdifferenz verstehen - Bedingungen - Möglichkeiten - Grenzen. In W. Wiater, & D. Manschke, *Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen*. (S. 15-30). Wiesbaden: Springer.
- Widmer-Rockstroh, U., Hömberg, N., & Petzold, K. (2016). Ein 'blinder Fleck' inklusiver Pädagogik: Netzwerk für Geflüchtete. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel, & S. Winter, *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs*. (S. 197-199). Berlin: Julius Klinkhardt.
- Zick, A. (2016). *Friedrich Ebert Stiftung. Forum Berlin. Die Studien und Gutachten der FES*. Abgerufen am 29. 06. 2017 von *Gespaltene Mitte - Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*: [http://www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/pdf\\_16/Presse-Handout-2016.pdf](http://www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/pdf_16/Presse-Handout-2016.pdf)
- Zick, A., Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). *www.fes.de*. Abgerufen am 29. 06. 2017 von Friedrich Ebert Stiftung. Forum Berlin. Publikationen: <http://library.fes.de/pdf-files/do/07905-20110311.pdf>



## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken wörtlich oder sinngemäß entnommen sind, wurden in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quellen (einschließlich des World Wide Web und anderer elektronischer Text- und Datensammlungen) kenntlich gemacht. Dies gilt auch für beigegebene Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Skizzen und dergleichen.

Ich versichere weiter, dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer anderen Prüfungsleistung war. Mir ist bewusst, dass jedes Zuwiderhandeln als Täuschungsversuch zu gelten hat, aufgrund dessen die Lehrveranstaltung als nicht bestanden bewertet und die Anerkennung der schriftlichen Arbeit als Prüfungsleistung ausgeschlossen wird.

Ich bin mir weiter darüber im Klaren, dass die Abteilung Studium und Lehre der Universität Erfurt über jeden Betrugsversuch informiert wird und Plagiate rechtlich als Straftatbestand gewertet werden.

Die auf der Homepage der Universität Erfurt befindlichen Ausführungen zum Umgang mit Täuschungsversuchen (<https://sulwww.uni-erfurt.de/Publicservices/PruefungsAngelegenheiten/Taeuschung.aspx>) habe ich zur Kenntnis genommen.

.....  
Ort, Datum

.....  
Unterschrift